Dissertationen/Habilitationen

Robin Busse

Übergangsverläufe am Ende der Sekundarstufe I

Erklärungsansätze für soziale und migrationsbezogene Ungleichheiten

(60) BERUFSBILDUNG, ARBEIT UND INNOVATION



Übergangsverläufe am Ende der Sekundarstufe I

Erklärungsansätze für soziale und
migrationsbezogene Ungleichheiten

Robin Busse

Reihe „Berufsbildung, Arbeit und Innovation“

Die Reihe **Berufsbildung, Arbeit und Innovation** bietet ein Forum für die grundlagen- und anwendungsorientierte Berufsbildungsforschung. Sie leistet einen Beitrag für den wissenschaftlichen Diskurs über Innovationspotenziale der beruflichen Bildung. Angesprochen wird ein Fachpublikum aus Hochschulen und Forschungseinrichtungen sowie aus schulischen und betrieblichen Politik- und Praxisfeldern.

Die Reihe ist in drei Schwerpunkte gegliedert:
- Berufsbildung, Arbeit und Innovation (Hauptreihe)
- Dissertationen/Habilitationen (Unterreihe)



Robin Busse

Übergangsverläufe am Ende der Sekundarstufe I

Erklärungsansätze für soziale und migrationsbezogene Ungleichheiten



Die Dissertation zur Erlangung des Doktorgrads (Dr. rer. pol.) an der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Georg-August-Universität Göttingen trägt den Originaltitel "Übergangsverläufe am Ende der allgemeinbildenden Sekundarstufe I – Erklärungsansätze für soziale und migrationsbezogene Ungleichheiten".

Tag der Disputation: 09.11.2020
Erstgutachterin: Prof.in Dr.in Susan Seeber
Zweitgutachter: Prof. Dr. Dr. Fabian J. Froese

Berufsbildung, Arbeit und Innovation – Dissertationen/Habilitationen, Band 60

2020 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

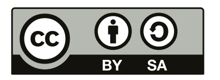
Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Umschlagmotiv: 1expert, 123rf

Bestellnummer: 6004818
ISBN (Print): 978-3-7639-6133-7
DOI: 10.3278/6004818w

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter wbv-open-access.de



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch ein Netzwerk wissenschaftlicher Bibliotheken und Institutionen zur Förderung von Open Access in den Sozial- und Geisteswissenschaften im Rahmen der *wbv OpenLibrary 2020*.

Die Publikation beachtet unsere Qualitätsstandards für Open-Access-Publikationen, die an folgender Stelle nachzulesen sind:
https://www.wbv.de/fileadmin/webshop/pdf/Qualitaetsstandards_wbvOpenAccess.pdf

Großer Dank gebührt den Förderern der OpenLibrary 2020 in den Fachbereichen Erwachsenenbildung und Berufs- und Wirtschaftspädagogik:

Freie Universität **Berlin** | Humboldt-Universität zu **Berlin** | Universitätsbibliothek **Bielefeld** | Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) **Bonn** | Deutsches Institut für Erwachsenenbildung Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V. **Bonn** | Staats- und Universitätsbibliothek **Bremen** | Universität **Duisburg-Essen** | Universitäts- und Landesbibliothek **Düsseldorf** | Goethe-Universität **Frankfurt am Main** | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (DIPF) **Frankfurt am Main/ Berlin** | Pädagogische Hochschule **Freiburg** | Georg-August-Universität **Göttingen** | Karl-Franzens-Universität **Graz** | Martin-Luther-Universität **Halle-Wittenberg** | Universitätsbibliothek **Hagen** (FernUni Hagen) | **Karlsruher** Institut für Technologie (KIT) | Universitätsbibliothek **Kassel** | Zentral- und Hochschulbibliothek **Luzern** (ZHB) | Universitätsbibliothek **Magdeburg** | Max Planck Digital Library **München** | Universitäts- und Landesbibliothek **Münster** | Landesbibliothek **Oldenburg** | Universitätsbibliothek **Osnabrück** | Universitätsbibliothek **St. Gallen** | Universität **Vechta** | Pädagogische Hochschule **Zürich** | Zentralbibliothek **Zürich**

Danksagung

Ich bedanke mich bei allen Weggefährtinnen und Weggefährten, die mich im Verlauf meiner Promotionszeit an der Professur für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung der Georg-August-Universität Göttingen begleitet und unterstützt haben. Ohne diese Personen wäre die Zeit nur halb so schön gewesen, der Weg zugleich um ein Vielfaches schwerer.

Besonders bedanken möchte ich mich bei Prof. Dr. Susan Seeber. Ihr Vertrauen, Ihre Förderung und Unterstützung haben nicht nur maßgeblich zur Rahmung und zum Gelingen meiner Arbeit beigetragen, sondern auch zentrale Weichen für meine persönliche und berufliche Weiterentwicklung gestellt. Vor allem die vielfältigen Möglichkeiten, an spannenden Forschungsvorhaben wachsen und mitwirken zu dürfen, empfand ich hierbei als bereichernd. Ein Dankeschön gilt ebenfalls Prof. Dr. Dr. Jintae Froese und Prof. Dr. Schumann, die durch ihre konstruktiven Diskussionen entscheidende fachliche Denkanstöße für die Ausrichtung der Arbeit gegeben haben.

Ein herzliches Dankeschön gebührt natürlich auch meinen Kolleginnen und Kollegen sowie Freundinnen und Freunden an der Professur für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung zum einen für die Unterstützung, zum anderen für die unbeschwerte Promotionszeit: Insbesondere bedanke ich mich bei Philine Krebs und Dr. Carolin Greiwe für die schöne gemeinsame Zeit, aber auch für die unzähligen Ratschläge, die stets bestärkende Motivation sowie das sehr konstruktive und umfangreiche Proofreading. Außerdem danke ich Dr. Julia Lischewski für die gewinnbringenden Empfehlungen für die Dissertation, aber auch für die zahlreichen Lerngelegenheiten und die großartige Zusammenarbeit. Patrick Geiser danke ich neben seinem fachlichen Rat vor allem auch für die vielen unbeschwerten gemeinsamen Momente. Zudem danke ich Dr. Christian Michaelis und Dr. Michelle Rudeloff, die maßgeblich dazu beigetragen haben, dass ich das Promotionsstudium begonnen habe, und mir mit wertvollen Ratschlägen zur Seite standen. Ein besonders großer Dank gilt meinen wunderbaren Eltern, Geschwistern, Schwiegereltern und meinem großartigen Freundeskreis: Vielen Dank für das Mitfiebern, die vielen bekräftigenden Worte, den Glauben an mich und danke dafür, dass ihr einfach immer für mich da (gewesen) seid. Besonders danke ich meinem Bruder Julian für die außerordentliche Unterstützung während der gemeinsamen Studien- und Promotionszeit. Zudem bedanke ich mich bei Malte Spahn und Nicolas Restrepo Lopez für das sehr elaborierte Proofreading. Nicht zuletzt gilt der größte Dank meiner Lebensgefährtin Laurica. Von den unzähligen Dingen, für die ich mich bedanken könnte, möchte ich dir an dieser Stelle vor allem für deinen unerschütterlichen Rückhalt, deine Geduld, Zuversicht, aber auch deine Anerkennung danken.

Göttingen, im Dezember 2020

Robin Busse

Inhalt

Abstract

Wem gelingt am Ende der allgemeinbildenden Sekundarstufe I ein nahtloser Übergang in eine vollqualifizierende Berufsausbildung, und wer beschreitet anderweitige (Bildungs-)Wege? Anhand der Startkohorte 4 des Nationalen Bildungspanels (NEPS) werden Übergangsmuster von Schulentlassenen der Sekundarstufe I im Längsschnitt analysiert sowie die theoretischen Entstehungsmechanismen sozialer und migrationsbezogener Bildungsungleichheiten empirisch geprüft. Hierbei fragt der Autor, in welchem Maße Ungleichheiten in den Übergangsverläufen der Jugendlichen auf herkunftsbedingte Ressourcen der Familie, primäre und sekundäre Herkunftseffekte sowie auf herkunftsspezifische Bildungserwartungen und -ansprüche des sozialen Umfeldes zurückzuführen sind. Die Befunde zeigen, dass rationale Bildungsabwägungen und soziale Bezugsgruppeneinflüsse maßgeblich den Übergangsverlauf von Jugendlichen beeinflussen, aber auch im beträchtlichen Maße zur Erklärung von Ungleichheiten beitragen. Durch das Aufdecken ungleichheitsrelevanter Mechanismen werden bestehende Theorien hinsichtlich ihres Geltungsanspruchs überprüft und verschiedene Erklärungsansätze zusammengeführt. Zugleich bieten die Befunde Anknüpfungspunkte für bildungspolitische Diskussionen über Strategien und Maßnahmen zur Reduzierung sozialer und migrationsbezogener Ungleichheiten beim Übergang in Ausbildung und weiterführende berufliche Schulen.

Which school leavers experience a smooth transition to vocational education and training (VET) after the 9th and 10th grade of secondary school, and which school leavers take other (educational) routes? Using longitudinal data from the German National Educational Panel Study (NEPS, Starting Cohort 4), the author reveals patterns in school leavers' transition trajectories and empirically tests theoretical mechanisms of social and migration-related educational inequalities. Particular attention is given to the extent to which educational inequalities in youths' transition trajectories can be explained by differences in (1) school performance (primary effects), (2) rational choice factors (secondary effects), (3) family resources, and (4) the educational expectations of parents and friends. The findings reveal that rational choice factors and the educational expectations of social groups largely determine school leavers' pathways and contribute to unequal transition trajectories. In the identification of the primary mechanisms of educational inequalities, the assumptions of existing theories are examined, and various explanatory approaches are combined. In addition, the results provide starting points for educational policy discussions on strategies and measures to reduce social and migration-related inequalities in the transition to VET and secondary vocational schools.

1 Einleitung

Die Entscheidung darüber, welcher (Bildungs-)Weg von Jugendlichen nach Verlassen der allgemeinbildenden Sekundarstufe I eingeschlagen wird, hat weitreichende Konsequenzen für ihren weiteren Lebensverlauf. Auch aus diesem Grund sind die bildungs- und berufsbiografischen Weichenstellungen am Ende der Sekundarstufe I ein zentraler Untersuchungsgegenstand der empirischen Bildungsforschung (z. B. Beicht & Walden, 2017a, 2019b; Busse, 2020; Dollmann & Weißmann, 2020; Holtmann, Menze & Solga, 2017; Hunkler & Tjaden, 2018; Kohlrausch & Richter, 2016; Richter, 2016; Seeber, Busse, Michaelis & Baethge, 2019a; Tjaden, 2014, 2017). Im Lebensverlauf von Jugendlichen, die das allgemeinbildende Schulsystem der Sekundarstufe I verlassen, wird insbesondere dem Übergang in die berufliche Ausbildung für die Verteilung von Lebenschancen eine Schlüsselrolle zugeschrieben (z. B. Konietzka & Hensel, 2017, S. 286). Einerseits hat der Übergang in die Berufsausbildung eine hohe quantitative Bedeutung, die sich zunächst darin äußert, dass im Durchschnitt zwischen 2010 und 2018 etwa zwei Drittel[1] der Jugendlichen nach der Sekundarstufe I die allgemeinbildende Schule verließen und daher keine Studienberechtigung aufwiesen. Von ihnen mündete zudem etwa die Hälfte in eine vollqualifizierende Berufsausbildung, wobei ein weiterer Großteil zunächst von den Angeboten der Ausbildungsvorbereitung Gebrauch machte (vgl. Abschnitt 2.1). Andererseits ist die Berufsausbildung ein wichtiges Bindeglied zwischen der schulischen Bildung und dem Arbeitsmarkt und stellt aufgrund des stark auf formalen Abschlüssen beruhenden Arbeitsmarktzugangs wichtige „Weichen" für eine tragfähige berufliche (Brzinsky-Fay, Ebner & Seibert, 2016; Brzinsky-Fay & Solga, 2016; Granato, 2011, S. 143; Hillmert, 2017a, S. 252 f.; Konietzka, 2016, S. 336 ff.) und gesellschaftliche Integration (Groh-Samberg & Lohmann, 2014; Lischewski, Busse, Seeber & Baethge, 2019, 2020; Sailer & Tamesberger, 2013).

Die Vorzüge einer Berufsausbildung sind von den Schulentlassenen der allgemeinbildenden Sekundarstufe I – bei entsprechenden Schulleistungen – auch einer Fortsetzung der Schulbildung an weiterführenden Schulen der Sekundarstufe II gegenüberzustellen, die mit dem Erwerb einer (Fach-)Hochschulreife zudem den Weg in (Fach-)Hochschulen ebnen können. Gehen Schulentlassene der Sekundarstufe I (aus den unterschiedlichsten Gründen) nicht in eine weiterführende Schule oder vollqualifizierende Berufsausbildung über, können bzw. müssen sie (je nachdem, ob sie noch schulpflichtig sind)[2] an einer Maßnahme der Berufsvorbereitung im Übergangssektor teilnehmen (zu den Funktionen des Übergangssektors: Richter & Baethge, 2017, S. 295). Sofern keine Schulpflicht mehr besteht, können die Jugend-

1 Eigene Berechnungen auf der Grundlage der Tabelle D8–1web der Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020).
2 Der Großteil der Jugendlichen ist nach Verlassen der Sekundarstufe I noch schulpflichtig (Holtmann, Menze & Solga, 2018, S. 15).

lichen am Ende der Sekundarstufe I auch einer Berufstätigkeit ohne weitere berufliche Ausbildung nachgehen (für einen Überblick zu den möglichen Bildungswegen: Seeber, 2011, S. 57; Solga, Protsch, Ebner & Brzinsky-Fay, 2014, S. 5).

In Deutschland (vgl. Achatz, Jahn & Schels, 2020; Baas & Philipps, 2019; Brzinsky-Fay, 2014; Brzinsky-Fay & Solga, 2016; Jacob, 2017) und anderen europäischen Ländern (vgl. Brzinsky-Fay, 2007, 2011; Dorsett & Lucchino, 2014; European Group of Integrated Social Research, 2001; Zimmermann & Seiler, 2019), zeichnet sich in den Übergangsprozessen von der Schule in den Beruf eine wachsende Heterogenität ab. Der Schwerpunkt der Forschung zu den Bildungsübergängen am Ende der Sekundarstufe I liegt jedoch – zum Teil aufgrund fehlender oder unzureichender Daten – auf der Untersuchung einzelner Ereignisse (wie des Übergangs in die Berufsausbildung). Auch in Bezug auf den Ausbildungsmarkteintritt stellen Studien vordergründig gelungene und nicht gelungene Übergänge in eine berufliche Ausbildung gegenüber. Hingegen werden die Bildungsverläufe, die zeitlich vor und nach dem Ausbildungseintritt liegen, in der Übergangsforschung bislang eher nachrangig behandelt. So wurde z. B. nur selten empirisch überprüft, inwiefern ein gelungener Übergang in einen erfolgreichen Ausbildungsverlauf mündet (Kohlrausch & Richter, 2016). Die vorherrschende Dichotomisierung von Bildungsübergangsprozessen ist nicht unumstritten (vgl. Konietzka & Hensel, 2017, S. 303 f.; Roberts, 2011). Konietzka und Hensel (2017, S. 303 f.) verweisen z. B. darauf, dass „punktuelle Übergangsbilanzen“ aufgrund der hohen Komplexität von (Aus-)Bildungsverläufen die individuellen Weichenstellungen beim Übergang von der Schule in den Beruf nicht allein abbilden können. Die individuellen Bildungsverläufe nach Verlassen der Sekundarstufe I sind vielschichtig und können von den vorstrukturierten Wegen des (Berufs-)Bildungssystems abweichen (Achatz et al., 2020).

In den letzten Jahren ist allerdings die Untersuchung von Mustern in den Übergangswegen von der Schule in den Beruf – auch aufgrund einer Verbesserung der Datenlage – zunehmend ins Zentrum der bildungssoziologischen Forschung gerückt (Deutschland: Baas & Philipps, 2019; Brzinsky-Fay et al., 2016; Brzinsky-Fay & Solga, 2016; Holtmann, Menze & Solga, 2019; für internationale Vergleichsstudien: Brzinsky-Fay, 2007, 2011; Lorentzen, Bäckman, Ilmakunnas & Kauppinen, 2019). Jedoch liegen bisher nur wenige Erkenntnisse über Unterschiede in den Mustern der Bildungsverläufe von Jugendlichen nach Verlassen des allgemeinbildenden Schulsystems der Sekundarstufe I vor (Beicht, Friedrich & Ulrich, 2008; Eulenberger, 2013; Holtmann et al., 2019; Kohlrausch & Richter, 2016; für Befunde aus der Schweiz: Zimmermann & Seiler, 2019). Die genannten Beiträge konzentrieren sich hierbei auf die Untersuchung bestimmter Schulabsolventengruppen der Sekundarstufe I (z. B. Hauptschülerinnen und Hauptschüler: Eulenberger, 2013), beschränken sich auf bestimmte Bundesländer (z. B. Hauptschülerinnen und Hauptschüler in Niedersachsen: Kohlrausch & Richter, 2016) und stellenweise liegen die herangezogenen Daten schon mehr als zehn Jahre zurück (DJI Übergangspanel, Erhebung 2004 bis 2005: Eulenberger, 2013; BIBB-Übergangsstudie 2006: Beicht et al., 2008).

Vor diesem Hintergrund ist ein zentrales Ziel der vorliegenden Arbeit, auf der Grundlage der Startkohorte 4 des Nationalen Bildungspanels (NEPS) (Blossfeld, Roßbach & Maurice, 2011)[3] einen aktuellen Beitrag zur Untersuchung der individuellen Bildungsverläufe von Jugendlichen nach Verlassen der Sekundarstufe I zu leisten. Angesichts der Relevanz, die der beruflichen Ausbildung für den Lebensverlauf von Schulabgängerinnen und -abgängern der Sekundarstufe I zukommt, liegt ein Hauptaugenmerk auf der Frage, welchen Personengruppen der Zugang zur vollqualifizierenden Berufsausbildung gelingt und welche Wege Jugendliche wählen, denen der Einstieg in eine vollqualifizierende Ausbildung im Anschluss an die allgemeinbildende Schule (aus unterschiedlichen Gründen) zunächst nicht gelingt. Ein erstes Ziel der vorliegenden Arbeit ist es daher, Übergangsmuster von Jugendlichen ab dem Zeitpunkt des Verlassens der neunten und zehnten Jahrgangsstufe abzubilden.

Ein zweites Ziel ist es, das Ausmaß und die Entstehungsmechanismen von Bildungsungleichheiten in den Übergangsverläufen am Ende der allgemeinbildenden Sekundarstufe I, vor allem beim Zugang zur Berufsausbildung, zu untersuchen. Im Zentrum der Untersuchung steht dabei die Untersuchung von Disparitäten nach der sozialen Herkunft und nach dem Migrationshintergrund der Jugendlichen. Der Übergang von dem allgemeinbildenden Schulsystem der Sekundarstufe I in die daran anknüpfenden allgemeinbildenden und beruflichen (Aus-)Bildungsoptionen erweist sich als eine bildungsbiografische Schnittstelle, an der sich Bildungsungleichheiten nicht nur manifestieren, sondern darüber hinaus verstärken (Granato & Ulrich, 2014; Seeber, 2011). Aufmerksamkeit in der Forschung zu den Übergangsprozessen am Ende der Sekundarstufe I erfahren vor allem die Eintrittshürden, die sich beim Zugang zur vollqualifizierenden Berufsausbildung (insbesondere zum dualen System) für bestimmte Personengruppen aus unterschiedlichen Gründen abzeichnen (z. B. Beicht & Walden, 2019a, 2019b; Granato & Ulrich, 2014; Holtmann et al., 2017, 2018; Seeber, 2011; Seeber et al., 2019a). Wenngleich die Studien zum Übergang in die Berufsausbildung in ihrer Anlage, in den herangezogenen Einflussfaktoren des Ausbildungszugangs und in den Operationalisierungen einzelner Merkmale stark variieren (Seeber et al., 2019a, S. 76), sind doch deutliche Tendenzen in Bezug auf vorherrschende Disparitäten erkennbar: Vielfach belegt sind insbesondere die erschwerten Zugänge zur betrieblichen Ausbildung für Heranwachsende mit Migrationshintergrund (Beicht & Walden, 2017a, 2017b, 2019a, 2019b; Seeber, 2011; Seeber et al., 2019a; Tjaden, 2017; für einen Literaturüberblick: Beicht, 2015; Hunkler, 2014, S. 67 ff.).

Der Einfluss der sozialen Herkunft der Jugendlichen auf den Ausbildungszugang wird dagegen nur vereinzelt untersucht. Bislang liegen daher nur wenige Erkenntnisse zum Einfluss der sozialen Herkunft auf den Ausbildungsmarkteintritt vor. Neben der relativ begrenzten Befundlage wird die empirische Aufklärung sozialer Disparitäten im Ausbildungszugang zudem dadurch getrübt, dass das Konstrukt der sozialen Herkunft unterschiedlich operationalisiert wird (Granato & Ulrich,

3 Diese Arbeit nutzt Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS): Startkohorte Klasse 9, doi:10.5157/NEPS:SC4:10.0.0.

2014, S. 207; Seeber, 2011, S. 62). Obwohl die Frage der angemessenen Operationalisierung der sozialen Herkunft nicht abschließend geklärt ist, zeichnet sich in der Literatur durchaus eine Tendenz dahingehend ab, dass die elterliche Bildung und die elterliche Schichtzugehörigkeit bzw. der soziale Status[4] zentrale und zu unterscheidende Facetten der sozialen Herkunft darstellen (Blossfeld, 2019a, 2019b; Bukodi & Goldthorpe, 2013; Erikson, 2016). Die gegenwärtige Diskussion um die angemessene Operationalisierung der sozialen Herkunft wird im Zuge der Analyse von sozialen Disparitäten beim Übergang in die Berufsausbildung bisher eher wenig berücksichtigt. Insgesamt ergibt sich aufgrund der zuvor genannten Gründe eine deutlich limitierte empirische Befundlage zu den sozialen Ungleichheiten an der Übertrittsschwelle am Ende der Sekundarstufe I. Diese Forschungslücke erscheint auch angesichts der insgesamt einhelligen Dokumentation des Zusammenhangs zwischen der Bildungsbeteiligung und der sozialen Herkunft unbefriedigend (Becker, 2017b; Becker & Lauterbach, 2016; Maaz, Baumert & Trautwein, 2010; Neugebauer, Reimer, Schindler & Stocké, 2013; Watermann, Daniel & Maaz, 2014; für internationale Befunde: Jackson, 2013a). Wenngleich soziale Bildungsungleichheiten im Zeitverlauf abgenommen haben (Breen, Luijkx, Müller & Pollak, 2009), sind sie weiterhin ein fortbestehendes Merkmal moderner Gesellschaften (Jackson, 2013b, S. 2).

Für die Erklärung von Bildungsungleichheiten haben sich in der Bildungssoziologie verschiedene theoretische Modelle etabliert (für einen Überblick: Solga & Becker, 2012). Insbesondere Boudons (1974) Konzeption von primären Effekten (d. h. dem Einfluss der sozialen Herkunft auf Schulleistungen und Kompetenzen) und sekundären Effekten der sozialen Herkunft (d. h. dem Einfluss der Schichtzugehörigkeit auf individuelle Bildungsentscheidungen) hat sich für die Erklärung von Bildungsungleichheiten als wichtig erwiesen (Hunkler & Tjaden, 2018, S. 74; Schindler & Reimer, 2010, S. 624). Die Relevanz dieser Zweiteilung von Herkunftseffekten zeigt sich unter anderem dadurch, dass Boudons (1974) theoretischer Ansatz in zahlreichen Beiträgen zur Erklärung sozialer Disparitäten herangezogen wurde und sich national und international im Zuge komplexer empirischer Überprüfungen an verschiedenen Schnittstellen der entsprechenden Bildungssysteme bewährt hat (z. B. Relikowski, 2012a; Schindler & Reimer, 2010; Watermann et al., 2014; für internationale Befunde: z. B. Becker & Glauser, 2018; Glauser, 2015, für die Schweiz; Erikson & Rudolphi, 2010, für Schweden; Kloosterman, Ruiter, Graaf & Kraaykamp, 2009, für die Niederlande; für einen internationalen Forschungsüberblick: Jackson, 2013a). Die nach der sozialen Herkunft variierenden „Entscheidungsmuster bei Bildungsentscheidungen“ bzw. sekundären Effekte (Schindler & Reimer, 2010, S. 624) nehmen für die Erklärung sozialer Ungleichheiten in individuellen Bildungsverläufen eine zentrale Rolle ein. Die Modellierung und Erklärung von sekundären Effekten erfolgt dabei oft im Sinne der subjektiven Wert-Erwartungstheorie (Breen & Goldthorpe, 1997; Erikson & Jonsson, 1996; Esser, 1999), des ersten zentralen Erklärungsansatzes dieser Arbeit. Die subjektive Wert-Erwartungstheorie beruht auf den theo-

4 Anlehnend an Schindler und Reimer (2010, S. 627) werden die Begriffe „Schicht“, „Klasse“ oder „Status“ weitgehend synonym verwendet und dienen „zur Illustration der Effekte sozialer Stratifizierung“.

retischen Annahmen des Rational-Choice-Ansatzes und legt Bildungsentscheidungen als das Resultat subjektiver Kosten-Nutzen-Abwägungen aus (Stocké, 2010b, 2012).

Das Konzept von primären und sekundären Effekten lässt sich ebenfalls auf migrationsbezogene Bildungsungleichheiten erweitern (Becker & Schubert, 2011; Fernández-Reino, 2016; Glauser, 2015, S. 112; Heath & Brinbaum, 2007; Heath, Rothon & Kilpi, 2008; Hunkler & Tjaden, 2018; Jackson, Jonsson & Rudolphi, 2012; Kalter & Granato, 2018, S. 362; Kristen & Dollmann, 2010; Kristen, Reimer & Kogan, 2008b; van de Werfhorst & van Tubergen, 2007). Die Ausdifferenzierung migrationsspezifischer Leistungsunterschiede (primärer ethnischer Effekte) und Bildungsentscheidungen (sekundärer ethnischer Effekte), die auch nach der Kontrolle von primären und sekundären Effekten der sozialen Herkunft fortbestehen (vgl. hierzu Abschnitt 2.3.3.2), erlaubt eine weitere Aufschlüsselung sozialer und migrationsspezifischer Einflüsse auf den Bildungsübergang (Kristen & Dollmann, 2010, S. 119).

Diverse Studien belegen, dass heranwachsende Kinder hoher sozialer Herkunft gegenüber Kindern niedriger sozialer Herkunft häufiger nach der Primarschulzeit ins Gymnasium wechseln (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 115 f.; Baumert, Maaz & Jonkmann, 2010; Maaz & Anders, 2010; Paulus & Blossfeld, 2007; Stocké, 2007), zudem öfter eine Studienberechtigung erwerben (Neugebauer et al., 2013) und schließlich mit einer höheren Wahrscheinlichkeit ein Hochschulstudium aufnehmen (Becker & Hecken, 2009a, 2009b; Neugebauer et al., 2013; Neugebauer & Schindler, 2012; Watermann et al., 2014). Für Familien mit Migrationshintergrund konnte in diversen europäischen Ländern und an unterschiedlichen institutionellen Schnittstellen der Bildungssysteme ein gegenläufiges Muster belegt werden (England: Jackson et al., 2012; Deutschland: Becker & Schubert, 2011; Dollmann & Weißmann, 2020; Hunkler & Tjaden, 2018; Kristen et al., 2008b; Kristen & Dollmann, 2010; Mentges, 2019; Siegert & Roth, 2013; Tjaden, 2017; Tjaden & Hunkler, 2017; Niederlande: van de Werfhorst & van Tubergen, 2007; Schweden: Jackson et al., 2012; Jonsson & Rudolphi, 2011; Schweiz: Tjaden & Scharenberg, 2017): So zeigt sich in vielen Studien, dass Familien mit Migrationshintergrund akademische Bildungsgänge vorziehen, obwohl sie sich zugleich häufiger in niedrigen Sozial- und Bildungsschichten befinden (für einen Überblick zum internationalen Forschungsstand: Hunkler & Tjaden, 2018, S. 74 f.; Jackson et al., 2012). In Deutschland zeichnen sich an verschiedenen Bildungsübergängen ähnliche Muster ab (Übergang in die Sekundarstufe I: Kristen & Dollmann, 2010; Siegert & Roth, 2013; Übergang am Ende der Sekundarstufe I: Acar, 2018; Dollmann & Weißmann, 2020; Tjaden, 2017; Tjaden & Hunkler, 2017; Übergang in tertiäre Bildung: Kristen et al., 2008b; Mentges, 2019). Bezogen auf den Übergang am Ende der Sekundarstufe I verweisen Forschungsbefunde für die Schweiz, die Niederlande, Schweden und Deutschland darauf, dass junge Migrantinnen und Migranten durch die hohen Bildungsziele und -erwartungen ihrer Familien berufliche Ausbildungen „meiden" und akademische Bildungswege bevorzugen (Acar, 2018; Hunkler & Tjaden, 2018; Jonsson & Rudolphi, 2011; Kilpi-Jakonen, 2011; Kristen et al., 2008b; Tjaden, 2017; Tjaden & Scharenberg, 2017).

Für Deutschland liegen nur wenige Analysen zum Einfluss von Bildungsentscheidungen auf die Übergangsverläufe am Ende der Sekundarstufe I vor, in denen der theoretische Ansatz von Boudon (1974), insbesondere die sekundären Effekte, im Rahmen direkter Teststrategien berücksichtigt werden. An den Gelenkstellen innerhalb des allgemeinbildenden Systems (z. B. beim Übergang von der Primarschule in die Sekundarstufe I: Becker, 2000a, 2000c; Stocké, 2007) sowie beim Hochschulzugang am Ende der Sekundarstufe II (Becker, 2000b; Becker & Hecken, 2007, 2008, 2009a, 2009b) werden die theoretischen Annahmen dagegen durch eine breite empirische Befundlage abgesichert. In Bezug auf den Ausbildungszugang am Ende der Sekundarstufe I sind hingegen nur Studien zu finden, die zumindest indirekt – über das Heranziehen von Proxy-Variablen, wie den Bildungsplänen oder -aspirationen – Aussagen zu Bildungsentscheidungen erlauben (Holtmann et al., 2017; Hunkler & Tjaden, 2018; Tjaden, 2014). Dagegen liegen für Deutschland bislang keine Studien vor, die den Beitrag sekundärer Effekte zur Entstehung von Ungleichheiten nach der sozialen Herkunft bzw. nach dem Migrationshintergrund an den Bildungsübergängen am Ende der Sekundarstufe I und hierbei insbesondere beim Übergang in die Ausbildung analysieren. Unter Rückgriff auf die subjektive Wert-Erwartungstheorie belegen Forschungsarbeiten aus der Schweiz für den Übergang in Ausbildungen der Sekundarstufe II dagegen eindrücklich den Erklärungsbeitrag von sekundären Herkunftseffekten (Becker & Glauser, 2018; Glauser, 2015).

Neben subjektiven Kosten-Nutzen-Abwägungen stellen nach dem Wisconsin-Modell (Sewell, Haller & Ohlendorf, 1970; Sewell, Haller & Portes, 1969) – dem zweiten zentralen theoretischen Erklärungsansatz dieser Arbeit – Bildungserwartungen und -ansprüche des sozialen Umfeldes wichtige Prädiktoren der Bildungsbeteiligung dar. Im Vordergrund des Wisconsin-Modells steht die Erklärung von Bildungsaspirationen (ebenfalls bezeichnet als „vorweggenommene Bildungsentscheidungen"; Kurz & Paulus, 2008). Die theoretischen Annahmen zur Wirkung von Bildungserwartungen und -ansprüchen des sozialen Umfeldes sind empirisch gut belegt (Zimmermann, 2018, 2019; für ein Review: Sewell, Hauser, Springer & Hauser, 2003) und lassen sich zudem auf Bildungsentscheidungen und -verläufe übertragen. Die Berücksichtigung von Bezugsgruppeneinflüssen ist auch deshalb wichtig, weil die Bildungserwartungen und -ansprüche des sozialen Umfeldes nach der sozialen Herkunft und dem Migrationshintergrund stark variieren. Eltern höherer sozialer Schichten und Eltern mit einem Migrationshintergrund haben deutlich höhere Bildungserwartungen an ihre heranwachsenden Kinder (für schichtspezifische Bildungserwartungen: z. B. Ditton, Krüsken & Schauenberg, 2005; für migrationsspezifische Bildungserwartungen: z. B. Hunkler & Tjaden, 2018). Allerdings liegen bislang in Deutschland nur wenige Studien vor, die den Einfluss migrations- und schichtspezifischer Bildungserwartungen des sozialen Umfeldes auf die Bildungsentscheidungen am Ende der Sekundarstufe I untersuchen. Erste Hinweise für Deutschland liefern die Ergebnisse von Hunkler und Tjaden (2018) bzw. Tjaden (2016, 2017). In den Beiträgen wird aufzeigt, dass hohe elterliche Bildungserwartungen einerseits eine „ablenkende" Wirkung auf die Ausbildungsentscheidung und den Übergang in eine

berufliche Ausbildung haben und andererseits einen wichtigen Erklärungsbeitrag für migrationsspezifische Disparitäten beim Ausbildungszugang leisten.

Neben der Kontrolle individueller Bildungsentscheidungen und sozialer Bezugsgruppeneinflüsse erfordert die Erklärung von Ungleichheiten in den Bildungsverläufen am Ende der Sekundarstufe I, insbesondere beim Eintritt in die betriebliche Berufsausbildung, die Berücksichtigung sozialer und leistungsbezogener Fremdselektionsmechanismen und deren Abhängigkeit von regionalen Bedingungen des Ausbildungsmarktes (Granato & Ulrich, 2014; Nickolaus, 2012, S. 12; Seeber et al., 2019a, S. 75). Letzteres – die Berücksichtigung von Ausbildungsmarktbedingungen – erscheint besonders mit Blick auf die regionalen Chancenunterschiede im Ausbildungszugang sowie die zunehmenden regionalen Passungsprobleme bedeutsam (Seeber et al., 2019b).

Zentrale Forschungslücken im Zuge der Erklärung sozialer und migrationsbezogener Disparitäten am Ende der Sekundarstufe I bestehen darin, dass sich die bestehenden Studien nur vereinzelt auf theoretische Modellannahmen stützen, Analysen zu den individuellen Entscheidungsprozessen fehlen (Granato & Ulrich, 2014, S. 213; Seeber et al., 2019a, S. 75) und Fragen zur relativen Bedeutung zentraler theoretischer Erklärungsmechanismen für Disparitäten nur selten im Vordergrund stehen. Ausgehend von Boudons (1974) Unterscheidung wird in dieser Arbeit daher der Frage nachgegangen, in welchem Ausmaß zu beobachtende Ungleichheiten, die sich nach der sozialen Herkunft und dem Migrationshintergrund in den bildungsbiografischen Weichenstellungen abzeichnen, durch primäre und sekundäre Effekte erklärt werden; ein besonderes Augenmerk liegt hierbei auf den sekundären Effekten. Im Zentrum dieser Arbeit steht eine modellintegrative Überprüfung des Beitrags der subjektiven Wert-Erwartungstheorie und des Wisconsin-Modells für die Erklärung von Bildungsungleichheiten am Ende der Sekundarstufe I.

Im Einzelnen verfolgt diese Arbeit drei Untersuchungsziele:

1. Analyse des Ausmaßes und der Entstehungsmechanismen sozialer und migrationsbezogener Unterschiede in den subjektiven Wert-Erwartungen vor Verlassen der Sekundarstufe I.
2. Identifizierung zentraler Übergangsmuster nach Verlassen der allgemeinbildenden Sekundarstufe I.
3. Analyse des Ausmaßes und der Entstehungsmechanismen sozialer und migrationsbezogener Ungleichheiten in den Übergangsprozessen nach Verlassen der allgemeinbildenden Sekundarstufe I.

Folgender Aufbau liegt der Arbeit zugrunde: Im ersten Teil dieser Arbeit wird in Abschnitt 2 der theoretische Bezugsrahmen zur Erklärung von Ungleichheiten in den Bildungsverläufen der Jugendlichen herausgearbeitet. Hierzu werden zunächst die zentralen Übergangsoptionen nach Verlassen der Sekundartstufe I skizziert (Abschnitt 2.1). Daran anknüpfend wird in das Erklärungsmodell und in das im Zentrum stehende Bedingungsgefüge, insbesondere in das Zusammenspiel zwischen Mechanismen der Selbst- und Fremdselektionsprozesse, eingeführt (Abschnitt 2.2). Bezugnehmend auf Rational-Choice-Theorien und das Wisconsin-Modell wird in Ab-

schnitt 2.3 ein strukturell-individualistisches Handlungsmodell zur Erklärung von Bildungsungleichheiten spezifiziert. Die strukturell-individualistische Erklärung umschließt anlehnend an Glauser (2015) entscheidungsbedingende Mechanismen auf der Individualebene (Abschnitt 2.3.2) und strukturelle und kontextuelle Einflussfaktoren auf der Mesoebene (Abschnitt 2.3.3). Im Zentrum steht die theoretische Erarbeitung von Mechanismen, die im Aggregat zu migrations- und schichtspezifischen Bildungsentscheidungen und -verläufen führen. Auf der Grundlage mikroökonomischer Erklärungsansätze werden anschließend soziale und leistungsbezogene Selektionsmechanismen des Bildungssystems (Abschnitt 2.4) sowie deren Abhängigkeit von regionalen Bedingungen des Ausbildungsmarktes (Abschnitt 2.5) theoretisch nachgezeichnet und mit Forschungsbefunden unterlegt. In Abschnitt 2.6 werden die theoretischen Annahmen zusammengefasst und in ein Gesamtmodell integriert. Aufbauend auf den theoretischen Überlegungen und der empirischen Befundlage werden die Forschungsfragen und die Hypothesen der vorliegenden Arbeit herausgearbeitet (Abschnitt 3).

Das forschungsmethodische Vorgehen wird in Kapitel 4 dargelegt. Einleitend werden die herangezogene Datengrundlage und die Eingrenzung der Stichprobe erläutert (Abschnitt 4.1). Die Aufbereitung der Sequenzdaten zur Untersuchung der Bildungsverläufe wird in Abschnitt 4.2 dargelegt. Darauf folgt die Beschreibung der Operationalisierung der zentralen Konstrukte (Abschnitt 4.3). Nachdem der Umgang mit fehlenden Werten bzw. die implementierte Strategie zur Datenimputation vorgestellt wurde (Abschnitt 4.4), endet das Kapitel mit der Beschreibung des Analyseplans und der statistischen Verfahren (Abschnitt 4.5), mittels derer die aufgestellten Hypothesen untersucht werden.

Die Ergebnisdarstellung teilt sich in drei Abschnitte auf: Abschnitt 5 widmet sich zunächst im Rahmen linearer Regressionsanalysen der Untersuchung der subjektiven Wert-Erwartungen der Jugendlichen in Bezug auf zentrale Bildungsoptionen (*Untersuchungsziel 1*). Abschnitt 6 erarbeitet anschließend auf der Grundlage von Sequenzmuster- und Clusteranalysen zentrale Verlaufsmuster von Jugendlichen, die nach der Sekundarstufe I die allgemeinbildende Schule verlassen haben (*Untersuchungsziel 2*). Hierbei werden zudem auf deskriptiver Ebene sozialstrukturelle Unterschiede in den Verlaufsmustern herausgearbeitet. Abschnitt 7 widmet sich abschließend der Analyse und Erklärung sozialer und migrationsspezifischer Unterschiede in den Bildungsverläufen (*Untersuchungsziel 3*). Ein Hauptaugenmerk liegt hierbei darauf, im Rahmen multinomialer logistischer Regressionen zu untersuchen, in welchem Ausmaß sich soziale und migrationsspezifische Unterschiede in den Bildungsverlaufsmustern abzeichnen und welchen Einfluss herkunftsbedingte Ressourcen, primäre und sekundäre Effekte sowie Bezugsgruppeneinflüsse auf die Übergangsverläufe haben (Abschnitt 7.1). Ein weiteres Augenmerk liegt abschließend darauf, mittels Mediatoranalysen zu bestimmen, welches relative Gewicht den herangezogenen Einflussfaktoren für die Erklärung sozialer und migrationsspezifischer Ungleichheiten in den Bildungsverläufen zukommt (Abschnitt 7.2).

Die herausgearbeiteten Befunde werden anschließend vor dem Hintergrund der theoretischen Überlegungen und dem bisherigen Forschungsstand diskutiert,

die Forschungsfragen und -hypothesen beantwortet, die Grenzen der empirischen Untersuchungen erläutert und die zentralen Ansatzpunkte für ergänzende Untersuchungen dargelegt (Abschnitt 8.1). Die Arbeit schließt mit einer Schlussbemerkung (Abschnitt 8.2), in der sowohl theoretisch-methodische als auch praktische Implikationen der Forschungsbefunde diskutiert werden.

2 Theoretischer Bezugsrahmen zur Erklärung von Ungleichheiten im Bildungsverlauf

2.1 Zentrale Übergangsoptionen am Ende der allgemeinbildenden Sekundarstufe I

Nach Beendigung der allgemeinbildenden Sekundarstufe I können Jugendliche in Deutschland verschiedene (Bildungs-)Wege einschlagen. Nachfolgend werden die zentralen Übergangsoptionen dargestellt, ohne auf die Vielfalt spezifischer Programme und Zugangsregelungen einzugehen. Für Jugendliche, die nach der allgemeinbildenden Sekundarstufe I die Schule verlassen, stehen – in Abhängigkeit vom erreichten Schulabschluss – im Wesentlichen folgende Bildungsoptionen offen:

(1) Zum einen können Schulentlassene der Sekundarstufe I eine berufliche Ausbildung im dualen System oder im Schulberufssystem aufnehmen. Während der Zugang zum dualen System von dem Entscheidungsverhalten der Betriebe abhängt, bestehen im Schulberufssystem formale Eingangshürden, die „mindestens an das Vorliegen eines Hauptschulabschlusses gebunden [sind], de facto setzen die meisten Ausbildungsgänge oberhalb der sogenannten Helferberufe einen mittleren Abschluss voraus“ (Seeber et al., 2019a, S. 72 f.).

(2) Zum anderen können die Jugendlichen an einer der vielfältigen berufsvorbereitenden Maßnahmen im Übergangssektor teilnehmen, die unterhalb einer vollqualifizierenden Berufsausbildung liegen bzw. im Unterschied zum dualen System und Schulberufssystem zu keinem anerkannten Ausbildungsabschluss führen (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006, S. 79). Das Hauptanliegen der berufsvorbereitenden Maßnahmen besteht trotz länderspezifischer Schwerpunktsetzungen (für Details: Seeber et al., 2019b, S. 39 ff.) darin, „Jugendlichen, denen nach Abschluss der allgemeinbildenden Schule ein Übergang in Ausbildung zunächst nicht gelungen ist, einen Anschluss in eine berufliche Ausbildung zu ermöglichen“ (Seeber et al., 2019b, S. 39).

(3) Zudem besteht die Möglichkeit des Besuchs eines weiterführenden Bildungszweigs der Sekundarstufe II zum Erwerb einer (Fach-)Hochschulreife, sofern sie bestimmte Leistungsanforderungen erfüllen (KMK, 2019, S. 133 f.). Hierbei spielen insbesondere die zwei- bis dreijährigen weiterführenden beruflichen Schulen (für Details: KMK, 2019) eine besondere Rolle (Dollmann & Weißmann, 2020, S. 35), wobei die Fachoberschulen und das berufliche Gymnasium zu den wichtigsten Schulformen gehören dürften: Während die in der Regel zweijährigen Fachoberschulen auf einen mittleren Schulabschluss aufbauen und den Erwerb einer Fachhochschulreife ermöglichen, setzt das berufliche Gymnasium einen mittleren Schulabschluss mit besonderem Leistungsprofil

voraus und führt im Rahmen eines dreijährigen Bildungsgangs in der Regel zur allgemeinen Hochschulreife (KMK, 2019, S. 140 f.).

(4) Sofern die Schulentlassenen nicht mehr der (Berufs-)Schulpflicht unterliegen, steht ihnen (als Erwerbstätige oder Praktikant:innen) zudem der „direkte" Weg – ohne vorgelagerte Berufsausbildung – in den Arbeitsmarkt frei (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2008, S. 155–156; Seeber, 2011, S. 57; Solga et al., 2014, S. 5). Die verschiedenen (Bildungs-)Alternativen können zudem in unterschiedlicher Weise miteinander kombiniert werden (Schuchart, 2013; Seeber, 2011; Solga et al., 2014).

Welche relative Bedeutung die Bildungsoptionen für Jugendliche mit mittlerem Schulabschluss haben bzw. wie sich diese Gruppe auf die unterschiedlichen Bildungsstationen verteilt, wird nachfolgend mit den amtlichen Daten der integrierten Ausbildungsberichterstattung (iABE) beschrieben. Hierzu werden für die Jahre 2007 bis 2017 die relativen Zahlen der Anfängerinnen und Anfänger[5] bzw. Neuzugänge mit maximal mittlerem Schulabschluss betrachtet, die erstmalig in die verschiedenen (Berufs-)Bildungssektoren eingemündet sind. Zu beachten ist, dass die Daten der iABE keinerlei Aussagen über den Bildungsverlauf von Jugendlichen erlauben, sondern nur darstellen, welches relative Gewicht die einzelnen Bildungsoptionen haben. Zudem können Alternativen, die sich außerhalb der institutionellen Bildungslandschaft befinden, nicht abgebildet werden (BIBB, 2011).

Insgesamt zeigt sich, dass die relative Bedeutung der einzelnen (Berufs-)Bildungssektoren im Zeitverlauf zwar Schwankungen unterliegt, sich insgesamt jedoch zwischen 2007 und 2017 eine stabile Gewichtsaufteilung abzeichnet (Abb. 1): 2017 geht mehr als ein Drittel der Neuzugänge mit maximal mittlerem Schulabschluss in das duale System – dem größten vollqualifizierenden Berufsbildungssektor – über. Das Schulberufssystem – der zweite vollqualifizierende Berufsbildungssektor – trägt etwa 16 % der Angebote für Neuzugänge mit maximal mittlerem Abschluss. Zusammengenommen wird die vollqualifizierende Berufsausbildung damit von etwas mehr als der Hälfte der Neuzugänge mit einem mittleren Schulabschluss wahrgenommen und stellt für diese Gruppe damit den quantitativ wichtigsten Bildungsweg dar. Die berufsvorbereitenden Maßnahmen des Übergangssektors tragen quantitativ betrachtet mit einem relativen Anteil von 28 % das zweitgrößte Gewicht der Angebote. Weitere 16 % der Neuzugänge besuchen eine weiterführende berufliche Schule (z. B. ein berufliches Fachgymnasium oder eine Fachoberschule) der Sekundarstufe II zum Erwerb einer (Fach-)Hochschulreife. Weiterführende allgemeinbildende Schulen der Sekundarstufe II spielen hingegen eine untergeordnete Rolle (4 %).

5 „Die iABE greift auf Daten unterschiedlicher Quellen zurück, in denen sich sowohl die Stichtage als auch die Anfängerdefinitionen unterscheiden (vgl. Stichtag/Betrachtungszeitraum). Unter dem Begriff ‚Anfänger/-innen' werden in der ‚Statistik Berufliche Schulen' i. d. R. Schüler/-innen zusammengefasst, die zum ersten Mal in dieser Schulform unterrichtet werden oder die erste Klassenstufe besuchen. Ab dem Jahr 2009 wurde die Definition vereinheitlicht, Anfänger/-innen sind seither i. d. R. Schüler/-innen, die zum ersten Mal in der Schulform unterrichtet werden (Statistik Beruflichen Schulen). Als Anfänger/-innen in der Sekundarstufe II gelten Schüler/-innen, die die elfte Klassenstufe an Gymnasien, integrierten Gesamtschulen und Waldorfschulen oder die Eingangsphase der gymnasialen Oberstufe besuchen (Statistik der allgemeinbildenden Schulen)" (BIBB, 2011).

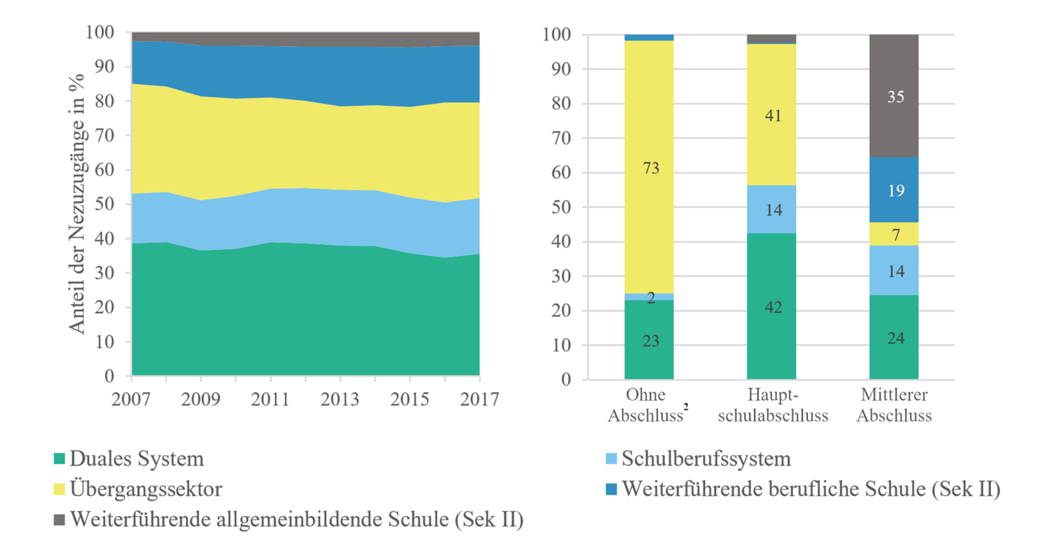


Abbildung 1: Neuzugänge[1] zwischen 2007 und 2017 nach (Berufs-)Bildungssektoren

Abbildung 2: Neuzugänge[1] 2017 nach (Berufs-) Bildungssektoren und schulischer Vorbildung

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Integrierte Ausbildungsberichterstattung (iABE), Sonderauswertung, eigene Berechnungen

[1] Die Daten beziehen sich nur auf Neuzugänge, die mit maximal mittlerem Schulabschluss in eine der aufgeführten (Berufs-)Bildungssektoren eingemündet sind.
[2] Die Gruppe umschließt Personen ohne Hauptschulabschluss, ohne Angabe zum Schulabschluss und mit sonstiger Vorbildung.

Hinweis: „Weiterführende berufliche Schulen" umschließen Bildungsgänge, die an Fachoberschulen (iABE Konto III 01), an Fachgymnasien (III 02) oder an Berufsfachschulen (III 03) eine HZB vermitteln. „Weiterführende allgemeinbildende Schulen" werden über das iABE Konto „Sekundarstufe II an allgemeinbildenden Schulen (III 04)" abgebildet.

Die Daten der iABE veranschaulichen auch, dass in Abhängigkeit vom allgemeinbildenden Schulabschluss das Wahlspektrum der Übergangsoptionen begrenzt ist oder sich erweitert: Abbildung 2 stellt für das Jahr 2017 dar, dass die quantitative Bedeutung der (Berufs-)Bildungssektoren in Abhängigkeit von der schulischen Vorbildung variiert. Für Schulabgängerinnen und -abgänger ohne Abschluss tragen die vielfältigen Maßnahmen des Übergangssektors mit 73 % den Hauptteil der Angebote. Etwas weniger als ein Viertel der Jugendlichen ohne Schulabschluss mündet in eine betriebliche Ausbildung ein. Für Schulabgängerinnen und Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss beschränkt sich damit das Spektrum möglicher Bildungswege größtenteils auf die berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen des Übergangssektors.

Im Unterschied zu Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss ist das Wahlspektrum für Absolventinnen und Absolventen mit Hauptschulabschluss deutlich erweitert. Für Neuzugänge mit einem Hauptschulabschluss spielen im Wesentlichen die betrieblichen Ausbildungen im dualen System (42 %) und berufsvorbereitenden Maßnahmen des Übergangssektors (41 %) eine Rolle. Weitere 14 % dieser Gruppe

haben darüber hinaus Zugang zu den nach Bundesländern variierenden und auf einige Berufe beschränkten Möglichkeiten zur Aufnahme einer vollzeitschulischen Ausbildung im Schulberufssystem.

Schulentlassene mit mittlerem Schulabschluss haben im Vergleich zu Schulentlassenen ohne oder mit Hauptschlussabschluss eine deutlich größere Bandbreite an (Aus-)Bildungsoptionen im Bereich dualer und vollzeitschulischer Ausbildungsangebote „sowie in der Fortsetzung des Bildungsweges zur Erlangung der Fachhochschul- und allgemeinen oder fachgebundenen Hochschulreife“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2008, S. 155). Etwas mehr als ein Drittel der Neuzugänge mit mittlerem Abschluss besucht eine allgemeinbildende Schule zum Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung (35 %). Die anderen beiden Drittel verteilen sich zu 24 % auf das duale System, zu 19 % auf weiterführende berufliche Schulen und zu 14 % auf vollzeitschulische Ausbildungen des Schulberufssystems. Der Weg in die berufsvorbereitenden Angebote des Übergangssektors steht dieser Gruppe zwar ebenfalls offen, de facto werden die Berufsvorbereitungsmaßnahmen aber nur von einem geringen Anteil der Neuzugänge mit mittlerem Abschluss wahrgenommen (7 %).

Zusammenfassend zeigt sich, dass die vollqualifizierenden Berufsausbildungen im dualen System und Schulberufssystem, die berufsvorbereitenden Maßnahmen des Übergangssektors und die weiterführenden beruflichen Schulen den Großteil der (Aus-)Bildungsangebote für Neuzugänge mit maximal mittlerem Schulabschluss ausmachen (96 %); auch wenn – quantitativ betrachtet – die relative Bedeutung in Abhängigkeit vom Schulabschluss variiert.

2.2 Einführung in das Erklärungsmodell: Zum Zusammenspiel von Selbst- und Fremdselektion

Im Lebensverlauf der Jugendlichen ist das Verlassen der allgemeinbildenden Schule ein Wendepunkt, der zunächst an Bildungsentscheidungen geknüpft ist (Dietrich & Abraham, 2018, S. 82 f.). Anlehnend an Hillmert (2005, S. 174) lassen sich Bildungsentscheidungen als „die Auswahl von Handlungsoptionen aus einer gegebenen Menge möglicher Alternativen“ auffassen. Anknüpfend an dieses Begriffsverständnis können Jugendliche beim Verlassen der allgemeinbildenden Sekundarstufe I zwischen einer gegebenen Menge verschiedener (Bildungs-)Alternativen abwägen und auswählen.

Wenngleich der Bildungsverlauf grundsätzlich entscheidungsabhängig ist, wird er nur in einem bestimmten Maße von den individuellen bzw. eigenen Wahlentscheidungen der Jugendlichen bestimmt (Hillmert, 2005, S. 177). Die Bildungsentscheidungen und der Bildungsverlauf der Jugendlichen sind in einem komplexen Gefüge zusammenwirkender individueller, sozialer, institutioneller und regionaler Bedingungen eingebettet (Glauser & Becker, 2016, S. 4). Vereinfacht lassen sich individuelle Bildungsverläufe jedoch als das Resultat des Zusammenwirkens eigener

Wahlentscheidungen (Selbstselektion) der Jugendlichen auf der einen Seite und „fremder“ Auswahlentscheidungen (Fremdselektion) durch das (berufliche) Bildungssystem auf der anderen Seite auslegen. Das Verhältnis von Selbst- und Fremdauswahlprozessen wird dabei von den jeweiligen Bildungsinstitutionen festgelegt. Bezogen auf den Zugang zur betrieblichen Ausbildung hängt die Vergabe von Ausbildungsplätzen unmittelbar vom Auswahlverhalten des jeweiligen Ausbildungsbetriebes ab. Die Rekrutierungsentscheidungen der Ausbildungsbetriebe und die daran gebundenen Zugangschancen einer Bewerberin oder eines Bewerbers in dem Selektionsprozess sind wiederum abhängig von „Markt- und Konkurrenzbedingungen“ (Hillmert, 2005, S. 177 f.).

Bislang stehen theorieprüfende Forschungszugänge zum komplexen Zusammenwirken von individuellen, sozialen, institutionellen und regionalen Bedingungen der Bildungsentscheidung und des Bildungsverlaufs am Ende der Sekundarstufe I noch aus. Oft werden eher einzelne Aspekte im Kontext der Ungleichheitsforschung analysiert (Seeber et al., 2019a, S. 76 ff.). Zum Erzielen von Erkenntnisfortschritten in der Übergangsforschung an der ersten Schwelle ist es nicht nur wichtig, die zuvor angedeuteten Bedingungen getrennt voneinander zu untersuchen, sondern vielmehr das Zusammenspiel des gesamten Bedingungsgefüges zu berücksichtigen. Das umschließt sowohl soziale und leistungsbezogene Selektionsmechanismen unter unterschiedlichen institutionellen Bedingungen als auch die Abhängigkeit dieser Selektionsmechanismen von regional und zeitlich variierenden Angebots- und Nachfragerelationen auf dem Ausbildungsmarkt. Erst die Berücksichtigung dieser Abhängigkeiten verhindert die Gefahr, gruppenspezifische Aussagen in unzulässiger Weise zu verallgemeinern (Nickolaus, 2012, S. 12).

Das Zusammenwirken individueller, sozialer, institutioneller und regionaler Mechanismen im Rahmen von Bildungsentscheidungen und -übergängen lässt sich unter Rückgriff auf ökonomische, soziologische und psychologische theoretische Konzepte und Erklärungsmodelle nachzeichnen. In der Übergangsforschung wurden verschiedene Theorien und Modelle zur Erklärung von Bildungsentscheidungen entwickelt, die sich darin unterscheiden, dass Erklärungsfaktoren unterschiedlich akzentuiert oder aber verschiedene Erklärungsfaktoren für Unterschiede in den Bildungsentscheidungen in den Vordergrund gerückt werden (Kristen, 1999, S. 16 ff.; Maaz, Hausen, McElvany & Baumert, 2006b, S. 301 ff.; Stocké, 2012, S. 423). Eine ganzheitliche Erklärung von Bildungsungleichheiten erfordert jedoch eine Integration dieser theoretischen Ansätze in einem Gesamtmodell. So verweist Seifried (2006, S. 372) auf die Notwendigkeit, diese einzelnen „Theoriengebäude“ aufeinander zu beziehen, um Unterschiede in den Bildungsentscheidungen und Bildungsverläufen von Jugendlichen nachzeichnen zu können.

Aufbauend auf diesen Überlegungen liegt dem theoretischen Teil dieser Arbeit folgende Struktur zugrunde: Den Schwerpunkt bildet die Erarbeitung eines strukturell-individualistischen Modells der Bildungsentscheidung zur Erklärung sozialer und migrationsspezifischer Bildungsungleichheiten. Anlehnend an Glauser (2015, S. 23) werden in dem Bildungsentscheidungsmodell strukturelle und soziale Ein-

flussgrößen auf der Mesoebene mit entscheidungsbedingenden Mechanismen auf der Individualebene verbunden (Abschnitt 2.3). In Abschnitt 2.4 werden auf der Grundlage (mikro-)ökonomischer Arbeitsmarkttheorien soziale und leistungsbezogene (Fremd-)Selektionsmechanismen des Bildungssystems sowie in Abschnitt 2.5 deren Abhängigkeit von regionalen Bedingungen des Ausbildungsmarktes theoretisch nachgezeichnet und mit Forschungsbefunden unterlegt.

2.3 Strukturell-individualistische Erklärung von Bildungsentscheidungen und Bildungsungleichheiten

2.3.1 Soziologische Rational-Choice-Theorien

In der Bildungssoziologie haben sich vorwiegend auf Rational-Choice-Annahmen beruhende Erklärungsansätze für Bildungsentscheidungen und Bildungsungleichheiten etabliert (Solga & Becker, 2012, S. 19; Stocké, 2012, S. 423). Soziologische Rational-Choice-Theorien (SRCT) stellen eine Hauptvariante des Rational-Choice-Paradigmas dar und haben sich in empirischen Untersuchungen durch ein hohes Ausmaß empirischer Evidenz gegenüber anderen Varianten der Theorien der rationalen Bildungsentscheidung (z. B. gegenüber der Theorie des geplanten Verhaltens, vgl. Ajzen, 1991, 2011) durchgesetzt (Stocké, 2010b, S. 91).

Soziologische Rational-Choice-Theorien (SRCT) legen die Annahme instrumentell rationaler Entscheidungen zugrunde (Stocké, 2010b, S. 76 f.). Innerhalb der SRCT lassen sich zwei zentrale Varianten unterscheiden. Unter Bezugnahme auf neoklassische Grundannahmen wird in der *engen* Auslegung der SRCT (in der englischsprachigen Literatur als „narrow version of RCT“ bezeichnet) unter anderem davon ausgegangen, dass Bildungsentscheidungen von nutzenmaximierenden Akteuren getroffen werden, die optimal informiert sind, rational und eigennützig handeln und dabei ausschließlich objektiven Zwängen ausgesetzt sind (Opp, 2013, S. 340 f.). Die enge Version der SRCT ist vor allem aufgrund unrealistischer Annahmen in die Kritik geraten, sodass sich die *weite* bzw. *offenere* Version der SRCT gegenüber der engen Version in der Bildungssoziologie durchgesetzt hat (Kroneberg & Kalter, 2012, S. 81; Opp, 2013, S. 341). Während in der engen Version von Akteuren mit unendlichen kognitiven Fähigkeiten ausgegangen wird, die es ihnen erlauben, immer die optimale Entscheidung zu treffen (Hedström, 2005, S. 36), werden in der offeneren Version Einschränkungen hinsichtlich der kognitiven Möglichkeiten der Verarbeitung von Informationen der Akteure vorgenommen. Zudem unterliegt die weite Version der SRCT folgenden Annahmen (Opp, 2013, S. 341):

Erstens wird unterstellt, dass Präferenzen jeglicher Art die Handlungen von Individuen bedingen, wobei die Art der relevanten Präferenzen von der Situation abhängt. Im Gegensatz zur engen Version beziehen sich die Präferenzen nicht ausschließlich auf monetäre Gesichtspunkte (z. B. primäre Einkommensmaximierung). Präferenzen können, je nach Situation, sowohl altruistische Motivationen (z. B. das Interesse am Wohlergehen anderer Menschen) als auch internalisierte Normen (z. B.

das Folgen bestimmter sozialer Normen und Werte) umfassen. Zweitens beeinflussen wahrgenommene und nicht objektiv bemessene Zwänge das Verhalten. Gemeint sind subjektive Überzeugungen über das, was zum Erreichen eines Ziels notwendig ist. Kennzeichnend für die weite Auslegung der SRCT ist in diesem Zusammenhang die Annahme, dass Individuen in soziale Netzwerke und Strukturen eingebettet sind und Entscheidungen von wahrgenommenen Zwängen des sozialen Kontextes bedingt werden. Nach Glauser (2015, S. 81) kann die weite Auslegung der SRCT demnach als ein strukturell-individualistischer Ansatz verstanden werden. Drittens beeinflussen die subjektiv wahrgenommenen Handlungsalternativen das Verhalten, nicht die tatsächlichen bzw. objektiv zur Verfügung stehenden Alternativen – wie in der engen Version angenommen. Viertens entscheiden sich die Individuen für diejenige Handlungsalternative, die aus ihrer subjektiven Perspektive den höchsten Nutzen erzielt (Opp, 2013, S. 341).

Zusammenfassend wird in der weiten SRCT von einer subjektiven Rationalität ausgegangen. Entsprechende theoretische Ansätze werden als subjektive Theorien der Wert-Erwartungen bzw. als SEU-Theorien (SEU: subjective expected utitlity) bezeichnet (Esser, 1999, S. 340 ff.). Die weiten Auslegungen der SRCT und die subjektiven Wert-Erwartungstheorien können jedoch selbst keine Aussage zu den Bedingungen machen, die zu einem bestimmten Investitions- bzw. Bildungsverhalten führen (Olczyk, 2018, S. 28). Aus diesem Grund sind weite Auslegungen der SRCT und damit auch die subjektive Wert-Erwartungstheorie nicht unumstritten (Kroneberg & Kalter, 2012). Ein Hauptkritikpunkt bezieht sich darauf, dass die weite SRCT durch die Vernachlässigung der Grundannahmen der engen RCT gehaltlos sei (Kroneberg & Kalter, 2012, S. 82). Dadurch können die für eine bestimmte Fragestellung bedeutsamen „Präferenzen, Überzeugungen und Zwänge“ der Akteure nicht aus der weiten SRCT abgeleitet werden (Glauser, 2015, S. 83). Andererseits ist es gerade das Ziel der subjektiven Wert-Erwartungstheorie, für die Beschreibung von Situationen offen und vollständig genug zu sein, um alle wesentlichen Situationsmerkmale über Brückenhypothesen zu beschreiben (Esser, 1999, S. 405). Brückenannahmen anderer Theorien sind erforderlich, um auszudifferenzieren, welches die „relevanten Präferenzen, Überzeugungen und Zwänge [der Akteure] in Bezug auf eine bestimmte Forschungsfrage sind“ und inwiefern sie durch die soziale Situation bedingt werden (Glauser, 2015, S. 86).

Auf der Grundlage der weiten SRCT wird nachfolgend ein strukturell-individualistisches Modell zur Erklärung sozialer und migrationsbezogener Ungleichheiten in den Bildungsentscheidungen und -verläufen erarbeitet. Die subjektive Wert-Erwartungstheorie von Esser (1999) bildet dabei das Fundament der theoretischen Erklärungen von Bildungsentscheidungen und strukturiert zugleich den formalen Rahmen der empirischen Analysen. Insofern werden Unterschiede in den Bildungsverläufen am Ende der Sekundarstufe I als das Ergebnis der subjektiven Abwägung wahrgenommener Bildungswege und -alternativen ausgelegt. Dabei wird unterstellt, dass sich die Akteure (Jugendliche und ihre Eltern) für denjenigen Bildungsweg entscheiden, der am stärksten mit ihren subjektiven Präferenzen übereinstimmt. Ne-

ben diesen *pull*-Faktoren können nach Gambetta (1987) auch psychische, soziale und strukturelle Zwänge (sogenannte *push*-Faktoren) die Bildungsentscheidungen von Individuen beeinflussen. Zum Grundmodell der subjektiven Wert-Erwartungstheorie werden daher auch Bestandteile des Wisconsin-Modells (WIM, Sewell et al., 1969; Sewell et al., 1970) hinzugefügt, das vordergründig den Effekt sozialer Bezugsgruppen auf die Bildungsentscheidung diskutiert. Den Erklärungsmodellen der Wisconsin-Schule zufolge beeinflussen die Erwartungen und Einstellungen bestimmter Bezugsgruppen die Bildungsentscheidungen der Akteure. Einbezogen werden zudem theoretische Überlegungen des Modells der Frame-Selektion (Esser, 2001; Kroneberg, 2005), das die theoretischen Vorhersagen der RCT und des WIM miteinander verknüpft (Stocké, 2013, S. 271). Aus der Theorie der subjektiven Wert-Erwartungen und den anderen theoretischen Erklärungsansätzen werden Hypothesen abgeleitet, die im empirischen Teil dieser Arbeit – sofern möglich – einer direkten Prüfung unterzogen werden. Diese strukturell-individualistische Erweiterung der subjektiven Wert-Erwartungstheorie hat sich bereits an verschiedenen Bildungsübergängen in der soziologischen Bildungsforschung bewährt, allerdings wurde sie im deutschen Kontext noch nicht im Rahmen der Übergangsprozesse am Ende der Sekundarstufe I angewendet (vgl. Abschnitt 2.3.2.4).

2.3.2 Konzeptioneller und theoretischer Rahmen der strukturell-individualistischen Erklärung

2.3.2.1 Primäre und sekundäre Herkunftseffekte

Richtungsweisend und grundlegend für die Untersuchung von Bildungsentscheidungen und -übergängen in der soziologischen Forschung ist der von Boudon (1974) entwickelte mikrosoziologische Erklärungsansatz zur Wahl von Bildungswegen (Becker, 2017b, S. 127; Solga & Becker, 2012, S. 19 f.). Boudons Theorie ist ein zentraler konzeptioneller Bezugsrahmen für die Entwicklung späterer soziologischer Erklärungsmodelle von Bildungsentscheidungen (Breen & Goldthorpe, 1997; Erikson & Jonsson, 1996; Esser, 1999) und wird vor diesem Hintergrund nachfolgend beleuchtet.

Bildungsungleichheiten sind nach Abkürzung (1974, S. 29 f.) das Resultat primärer und sekundärer Effekte der sozialen Herkunft. Primäre Effekte, so die Annahme, umfassen schichtspezifische Unterschiede in der „Anregung und Förderung im Sozialisationsprozess“ und äußern sich in schichtspezifischen Unterschieden in den individuellen Lernprozessen, Schulleistungen und Kompetenzen der Kinder (Becker, 2017b, S. 115). Bedingungsfaktoren primärer Effekte (bzw. schichtspezifischer schulischer Leistungen und Kompetenzen) werden unter Rückgriff auf die *Kapitaltheorie* nach Bourdieu (1983) erklärt. So werden primäre Herkunftseffekte vordergründig auf den Einfluss des ökonomischen, sozialen und kulturellen Kapitals[6] zurückgeführt (Maaz et al., 2006b, S. 302; Stocké, 2010b, S. 74; van de Werfhorst & Hofstede, 2007, S. 393 ff.). Gegenüber statusniedrigeren Familien verfügen statushohe Eltern-

6 Zum Kapitalbegriff und zur Abgrenzung der verschiedenen Kapitalarten siehe (Bourdieu, 1983).

häuser in Bezug auf die (Aus-)Bildung ihrer Kinder über relevantere und vorteilhaftere ökonomische, soziale und kulturelle Voraussetzungen, die dazu führen, dass sich die Lerngelegenheiten und die Schulleistungen deutlich zwischen den sozialen Schichten unterscheiden.[7] In der Folge kommt es an institutionellen und systematischen Schnittstellen des Bildungsübergangs, an denen (überwiegend) leistungsbezogene Selektionsmechanismen des Bildungssystems zum Tragen kommen, zu einer sozialen Selektion (Becker, 2017b, S. 115).

Sekundäre Effekte der sozialen Herkunft werden hingegen „als Ausdruck eines rationalen Entscheidungsprozesses“ aufgegriffen (Schindler & Reimer, 2010, S. 627). Aufbauend auf den Grundannahmen der subjektiven Wert-Erwartungstheorie, deren Ursprünge in der Ökonomie liegen (Maaz et al., 2006b, S. 303), geht Boudon (1974, S. 29 f.) davon aus, dass bei der Entscheidungsfindung der Nutzen eines Bildungsweges als Differenz der damit verknüpften Erträge und Kosten abgewogen wird. Dabei wird von nutzenmaximierenden Akteuren ausgegangen, die sich für die Bildungsalternative mit dem größten subjektiven Nutzen entscheiden (Maaz et al., 2006b, S. 304). Im Unterschied zum ökonomischen wert-erwartungstheoretischen Modell der Bildungsentscheidung bzw. -investition wird hier allerdings die Kongruenz subjektiver Wahrnehmungen der Akteure mit der objektiven Realität verworfen: Der Auswahlprozess zwischen Bildungsalternativen vollzieht sich in Boudons Theorie als eine Abwägung des subjektiv wahrgenommen statt objektiv bemessenen Nutzens (Boudon, 1974, S. 30, 2006, S. 190 f.). Unter Rückgriff auf das Argument der relativen sozialen Distanz der *Social Position Theory* (Keller & Zavalloni, 1964, S. 60), nimmt Boudon (1974, S. 29 f.) an, dass Individuen die Kosten, Erträge und damit auch den Nutzen eines angestrebten Bildungsweges in Abhängigkeit von der sozialen Position des Elternhauses in der Gesellschaft wahrnehmen und bewerten (vgl. auch Becker, 2017b, S. 118; Schindler & Reimer, 2010, S. 627).[8]

Angenommen wird, dass soziale Herkunftsunterschiede in der subjektiven Bewertung des Nutzens alternativer Bildungswege und in der daran geknüpften Auswahl eines Bildungsweges primär durch das Motiv des Statuserhalts zustande kommen: Für Elternhäuser dienen Investitionen in die Bildung ihrer Kinder dem Ziel, den bisher erreichten Status in der gesellschaftlichen Hierarchie zu erhalten. Familien entscheiden sich daher für denjenigen Bildungsweg, der aus ihrer Perspektive am ehesten zum Erhalt ihres eigenen sozialen Status führt. Während statusniedrige Elternhäuser nicht zwingend in die Bildung ihrer Kinder investieren müssen, um den Sozialstatus der Familie zu erhalten, müssen mittlere und höhere soziale Schichten zum Zweck des Statuserhalts Bildungsinvestitionen vornehmen (Becker, 2017b, S. 118).

Gleichzeitig werden verschiedene soziale Schichten mit Kosten unterschiedlicher Art konfrontiert, denn mit der Höhe der sozialen Distanz zu höherer Bildung steigen auch die subjektiv wahrgenommenen Anstrengungen (Becker, 2017b, S. 118).

7 Anzufügen ist an dieser Stelle aber auch, dass die Mechanismen des Einflusses des sozialen und kulturellen Kapitals auf die schulischen Leistungen bislang noch wenig erforscht sind (Rössel & Beckert-Zieglschmid, 2002).

8 Spätere soziologische Erklärungsansätze entwickeln diese Idee unter den Konzepten der *relativen Risikoaversion* oder des *Statuserhaltmotives* weiter (Breen & Goldthorpe, 1997).

Bildungshürden sind somit nicht absolut bzw. herkunftsunabhängig, sondern werden in Bezug auf die relative Statusposition in der Gesellschaft ausgelegt: „We should thus be prepared to find class-determined variations in aspirations not because the individual class members are more or less ambitious but because the classes themselves are nearer to some goals than to others“ (Keller & Zavalloni, 1964, S. 60). Bildungsziele sind demnach herkunftsabhängig, da sich mit der Höhe der sozialen Distanz zu höherer Bildung die zu überwindenden Bildungshürden vergrößern (Becker, 2017b, S. 118). Personen hoher sozialer Schichten verfügen in der Regel zudem über hohe Bildungsabschlüsse, sodass Aufwendungen für hohe Bildung für sie geringer sind als für bildungsfernere sozialer Schichten. So ist für Jugendliche aus bildungsfernen Elternhäusern die soziale Distanz zum Hochschulsystem nicht nur größer, sie müssen auch weitaus mehr Bildungshürden überwinden als Jugendliche akademischer Eltern (Becker, 2017b, S. 118; Becker & Hecken, 2007, S. 107, 2008, S. 14).

Die zuvor skizzierten theoretischen Konzeptionen von Boudon (1974) bilden eine fundamentale Grundlage für die Entwicklung subjektiver Wert-Erwartungstheorien (Breen & Goldthorpe, 1997; Erikson & Jonsson, 1996; Esser, 1999), die sich allgemein in die Familie strukturell-individualistischer Erklärungen einreihen (Becker, 2017b, S. 136; Glauser, 2015, S. 86 ff.). Die strukturell-individualistischen Theorien der subjektiven Wert-Erwartungen vereinen hierbei Kernelemente des rationalen Wahlmodells von Boudon (1974) – das seinerseits Kritikpunkte an der Humankapitaltheorie berücksichtigt und an die *Social Position Theory* von Keller und Zavalloni (1964) angelehnt ist – sowie Argumente der *Social Production Function Theory* von Lindenberg (1989) und der *Prospect-Theory* (Kahneman & Tversky, 1979) unter einem Theoriegebäude (Glauser, 2015, S. 87 ff.).

Die verschiedenen Weiterentwicklungen des soziologischen Rational-Choice-Ansatzes verbinden zum einen, dass Bildungsungleichheiten als aggregiertes Resultat individueller, aber herkunftsabhängiger Bildungsentscheidungen – einerseits – und institutioneller Mechanismen des Bildungsübergangs – andererseits – ausgelegt werden (Becker, 2000c, S. 467, 2017b, S. 111; Becker & Lauterbach, 2004, S. 13; Breen & Goldthorpe, 1997, S. 299). Zum anderen wird – wie schon bei Boudon (1974) – davon ausgegangen, dass subjektiv und nicht objektiv bemessene Kosten-Nutzen-Abwägungen von Bildungsalternativen unter Berücksichtigung individueller Ressourcen und der individuellen Leistungsfähigkeit stattfinden (Erikson & Jonsson, 1996, S. 16). Darüber hinaus wird das Modell der subjektiven Wert-Erwartung um den Gewichtungsfaktor der erwarteten Wahrscheinlichkeitsbewertung, den Ertrag einer Bildungsalternative (z. B. den Bildungsabschluss) zu erreichen, erweitert (Schindler & Reimer, 2010, S. 628).

Zusammenfassend werden Bildungsentscheidungsprozesse in den strukturell-individualistischen Theorien der subjektiven Wert-Erwartung von drei zentralen Entscheidungskomponenten geleitet: Erstens bezieht sich die subjektive Erfolgserwartung (Erwartungskomponente) auf die Wahrscheinlichkeit, mit der eine wahrgenommene Bildungsalternative erfolgreich bewältigt bzw. abgeschlossen werden kann.

Zweitens stellen antizipierte monetäre (z. B. erwartetes künftiges Einkommen) und nicht monetäre Bildungserträge (z. B. Prestige, Konformität mit den Erwartungen des Bezugsumfeldes) die Ertragskomponente dar. Drittens fließen monetäre (z. B. Semesterbeiträge) und nicht monetäre Kosten (z. B. räumliche Distanz zum Elternhaus) verschiedener Bildungswege und -alternativen in die Entscheidungsmodelle ein (Breen & Goldthorpe, 1997; Erikson & Jonsson, 1996; Esser, 1999). Schichtspezifische Differenzen in der Wahrnehmung der Entscheidungskomponenten und damit letztlich auch in den individuellen Bildungsentscheidungen werden in den Modellen von Erikson und Johnson (1996), Breen und Goldthorpe (1997) und Esser (1999) wiederum auf drei Wirkungsmechanismen zurückgeführt (für einen Überblick: Becker, 2000c, S. 454): (1) Der erste und am relevantesten erachtete Mechanismus (vgl. Breen & Goldthorpe, 1997, S. 283; Davies, Heinesen & Holm, 2002; Holm & Jæger, 2008) bezieht sich anlehnend an Boudon (1974) auf schichtabhängige Motive des Statuserhalts bzw. relative Risikoaversionen (Breen & Goldthorpe, 1997, S. 283 ff.; Erikson & Jonsson, 1996, S. 27 f.). Im Vordergrund steht weniger das Motiv einer Statusaufwertung, sondern vielmehr die Sicherung bzw. der Erhalt des sozialen Familienstatus. Statushohe Personen versuchen demnach solche Bildungsentscheidungen zu vermeiden, die einen Abstieg in niedrigere soziale Schichten nach sich ziehen (Holm & Jæger, 2008, S. 200). Dagegen treffen statusniedrige Personen Bildungsentscheidungen, die zum Erhalt des eigenen Status führen und vermeiden Statusaufstiege aufgrund der damit in Kauf zu nehmenden Bildungskosten sowie der Ungewissheit des Bildungserfolgs (Esser, 1999, S. 271; Stocké, 2010b, S. 77). Die anderen beiden Wirkmechanismen sind eine Akzentuierung unterschiedlicher Bildungsentscheidungen, die aus relativen Risikoaversionen bzw. Statuserhaltmotiven (Breen & Goldthorpe, 1997, S. 283) resultieren: (2) Aufgrund schichtspezifischer Unterschiede in vorangegangen schulischen Leistungen variieren zweitens die Bildungserfolgserwartungen zwischen den sozialen Schichten (Breen & Goldthorpe, 1997, S. 285; Erikson & Jonsson, 1996, S. 28). (3) Die Ressourcenlage der Elternhäuser ist zudem abhängig von der sozialen Herkunft: Schichtspezifische Unterschiede in der Ressourcenausstattung sorgen dafür, dass die Höhe von Bildungskosten unterschiedlich wahrgenommen und bildungsrelevante Ressourcen in unterschiedlichem Maße aufgebracht werden können (Breen & Goldthorpe, 1997, S. 286 f.; Erikson & Jonsson, 1996, S. 22 ff.).

2.3.2.2 Zur Modellierung von sekundären Herkunftseffekten in der subjektiven Wert-Erwartungstheorie

Zur Modellierung sekundärer Herkunftseffekte richtet sich die vorliegende Arbeit an das formal-theoretische Modell der subjektiven Wert-Erwartungstheorie von Esser (1999). Für diese Schwerpunktlegung lassen sich sowohl theoretische als auch empirische Gründe anführen. Zum einen knüpft Esser (1999, S. 266 ff.) an die früheren Ansätze von Boudon (1974), Erikson & Jonsson (1996) und Breen & Goldthorpe (1997) an (Becker, 2000c, S. 454) und entwickelt auf dieser Grundlage ein formales Grundmodell der Bildungsentscheidung, das für alle Bildungsübergänge angewen-

det werden kann.[9] Dabei ergänzt Esser (1999) die Modelle von Erikson und Jonsson (1996) sowie Breen und Goldthorpe (1997) um zusätzliche Bedingungsfaktoren der Bildungsentscheidung (Becker, 2017b, S. 129). Im Gegensatz zu Erikson und Jonsson (1996) sowie zu Breen und Goldthorpe (1997) schreibt Esser (1999) dem Statuserhaltmotiv bzw. dem drohenden Statusverlust einen besonderen Stellenwert zu, indem er das Statuserhaltmotiv als eine formale Messgröße in die Modellgleichungen aufnimmt (Becker, 2017b, S. 131). Zum anderen hat sich das von Esser (1999) vorgeschlagene Modell in empirischen Anwendungen gegenüber dem Modell von Erikson und Jonsson (1996) bewährt (Becker, 2000b, 2000c). Aus diesen Gründen wird in der vorliegenden Arbeit das Grundmodell der Bildungsentscheidung von Esser (1999) präferiert und nachfolgend beschrieben.

Bezogen auf den Kontext des Übergangs von der Grundschule in die Sekundarstufe I geht Esser (1999) in einem vereinfachten Modell davon aus, dass Eltern zwei Bildungsalternativen gegeneinander abwägen: Hauptschulen (A_n) und länger dauernde, weiterführende Schulen (A_b). Das Ergebnis der jeweiligen Entscheidung wird von Esser (1999) mit der subjektiven Nutzenerwartung (SEU) einer Bildungsoption bemessen. Zur Ermittlung des erwarteten Nutzens wird der antizipierte Bildungsertrag (U) einer Bildungsalternative zum einen den direkten und indirekten Kosten (C) und zum anderen dem Wert des drohendenden Statusverlusts $(-SV)$ gegenübergestellt. Ein Statusverlust tritt dann ein, wenn die Bildungsentscheidung nicht zur Sicherung des sozialen Status der Eltern führt. Weitere Bestandteile des Kosten-Nutzen-Kalküls sind zwei erwartete Wahrscheinlichkeiten: Zum einen beschreibt (p) die Erfolgserwartung für den Bildungserfolg und gibt an, mit welcher Wahrscheinlichkeit der erwartete Bildungsertrag (U) realisiert werden kann. Zum anderen misst (c) die erwartete Wahrscheinlichkeit, dass durch die entsprechende Bildungsalternative ein Statusverlust in Höhe von $(-SV)$ vermieden werden kann (Esser, 1999, S. 267). Wird auf die Bildung weiterführender Schulen verzichtet, beträgt die Nutzenerwartung $c(-SV)$. Wird der Besuch einer weiterführenden Schulform gewählt, beträgt die entsprechende Nutzenerwartung: $pU + (1-p) \times c(-SV) - C$. Die Entscheidung zugunsten der weiterführenden Schule wird dann getroffen, wenn der wahrgenommene Nutzen größer ist als jener der Bildungsalternative: $SEU(A_b) > SEU(A_n)$.

(1) $SEU(A_n) = c(-SV)$
(2) $SEU(A_b) = pU + (1-p) \times c(-SV) - C$

Über eine Umformung der Gleichung stellt Esser (1999) die Terme der Bildungsmotivation $(BM_i{=}U_i{+}c_i{\times}SV)$ und des Investitionsrisikos $(IR_i{=}C_i/p_i)$ auf. Die Bildungsmotivation einer Person nimmt zum einen mit der Höhe der erwarteten Bildungserträge einer Bildungsalternative (i) zu. Zum anderen ist die Bildungsmotivation umso höher, je höher der soziale Status ist und je eher der Statusverlust durch die Bildungsalternative (i) vermieden werden kann. Ein niedriger sozialer Status, der auch ohne zusätzliche Bildung zu halten ist, verringert dagegen die Bildungsmo-

9 Esser (1999) wendet das Modell jedoch ausschließlich auf den Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I an.

tivation. Das Investitionsrisiko ist hingegen umso größer, je höher die erwarteten Bildungskosten sind und je geringer die subjektive Erfolgserwartung ist, dass die Bildungsalternative (i) erfolgreich abgeschlossen werden kann. Die Akteure entscheiden sich dann für die Bildungsalternative (i), wenn die Bildungsmotivation größer ist als das Investitionsrisiko: $BM_i > IR_i$. Bei mehreren Bildungsalternativen wählen die Akteure die Bildungsalternative (i), wenn gilt: $BM_i - IR_i > BM_j - IR_j$. Ein Vorteil der Verwendung der multiplikativen Terme der Bildungsmotivation und des Investitionsrisikos liegt darin, dass der eigentliche Auswahlprozess abgebildet werden kann (Becker & Glauser, 2018, S. 18 f.; Glauser, 2015, S. 102).

Soziale Herkunftsunterschiede[10] in den Entscheidungskomponenten sind dabei aus den folgenden Gründen zu erwarten (Esser, 1999, S. 269 ff.): Aufgrund primärer Herkunftseffekte unterscheidet sich zwischen den sozialen Schichten die Erfolgserwartung (p), eine Bildungsalternative erfolgreich zu absolvieren. Hinzu kommt, dass das Risiko, in Bildung zu investieren, umso größer ist, je geringer die zur Verfügung stehenden Ressourcen der Eltern für Bildungsinvestitionen sind. Da niedrigere Schichten über weniger ökonomische, soziale und kulturelle Ressourcen verfügen, um in die Bildung ihrer Kinder zu investieren, unterscheidet sich die wahrgenommene Belastung von Bildungskosten (C) in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft. Durch niedrigere Erfolgserwartungen und höhere Kostenbelastungen ist für niedrigere soziale Schichten das Investitionsrisiko größer als für höhere soziale Schichten. Während die Investition in weiterführende Bildung für höhere soziale Schichten darüber hinaus eine wesentliche Voraussetzung ist, um den Status der Familie zu erhalten, ist diese Investition für niedrige soziale Schichten hingegen keine notwendige Voraussetzung. Folglich haben niedrige soziale Schichten eine geringere Bildungsmotivation als höhere soziale Schichten. Zusammenfassend variieren die Bildungsmotivation und das Investitionsrisiko zwischen den niedrigen und höheren sozialen Schichten genau gegenläufig.

2.3.2.3 Wert-Erwartungstheoretisches Modell für die Übergangsprozesse am Ende der Sekundarstufe I

Das formale Grundmodell der Bildungsentscheidung von Esser (1999) lässt sich ebenfalls auf den Kontext der Bildungsentscheidung von Jugendlichen beziehen, die das allgemeinbildende Schulsystem am Ende der Sekundarstufe I verlassen. Für eine Anwendung des formalisierten Modells auf den Kontext der Bildungsentscheidungen am Ende der Sekundarstufe I ist zu beachten, dass die Kinder bzw. Jugendlichen mit zunehmendem Alter aktiver an der Bildungsentscheidung teilnehmen (Erikson & Jonsson, 1996, S. 54). Anders als die Bildungsentscheidung am Ende der Primarschulzeit, die neben institutionellen Regelungen des Bildungssystems (z. B. Grundschulempfehlungen)[11] vor allem auf den Entscheidungen der Eltern basiert

10 Um das Modell der Bildungsentscheidung zu vereinfachen, bezieht Esser (1999) sein Erklärungsmodell nur auf Unterschiede zwischen der unteren und der mittleren sozialen Schicht.

11 Für den Bildungsübergang von der Primarschule in die Sekundarstufe I werden in einigen Bundesländern Grundschulempfehlungen herangezogen (Becker, 2000c, S. 453).

(Becker, 2000c, S. 453, 2017b, S. 112), handelt es sich bei späteren Bildungsübergängen (z. B. beim Übergang in die Berufsausbildung) vielmehr um eine Individualentscheidung (Becker, 2017b, S. 112; Hillmert & Jacob, 2003, S. 320; Stocké, 2013, S. 270).

Gleichwohl ist zu betonen, dass sich die bildungs- und berufsbiografischen Weichenstellungen am Ende der Sekundarstufe I keineswegs losgelöst vom sozialen Umfeld, in dem sich die Jugendlichen bewegen, vollzieht. Mechanismen des Einflusses von Eltern (und anderen sozialen Bezugsgruppen) auf die Bildungsentscheidung der Jugendlichen werden vertiefend in Abschnitt 2.3.3 behandelt. Wenngleich Berufswahlprozesse nicht im Vordergrund dieser Arbeit stehen, sei an dieser Stelle auch darauf verwiesen, dass soziale Bezugsgruppen, insbesondere die Eltern, im Rahmen des Berufswahlprozesses der Jugendlichen richtungsweisend sind. Sowohl theoretische Ansätze zur Erklärung von Berufswahlprozessen (z. B. Eccles, 1993; Gottfredson, 1981; Roe, 1957; Super, 1980) als auch nationale (Abraham & Arpagaus, 2008; Helbig & Leuze, 2012; Ratschinski, 2009; Richter, 2016) und internationale empirische Forschungsbefunde (Cochran, Wang, Stevenson, Johnson & Crews, 2011; Croll, 2008; Hill et al., 2004; Jodl, Michael, Malanchuk, Eccles & Sameroff, 2001; Mau & Bikos, 2000; Mortimer, Zimmer-Gembeck, Holmes & Shanahan, 2002; Schoon & Parsons, 2002; Schuette, Ponton & Charlton, 2012; für Reviews siehe: Hartung, Porfeli & Vondracek, 2005; Schulenberg, Vondracek & Crouter, 1984; Watson & McMahon, 2005) unterstreichen die vielschichtige Einflussnahme der Eltern auf die Berufswahlprozesse von Heranwachsenden.

Bisherige Anwendungen der subjektiven Wert-Erwartungstheorie stellen für die Analyse von Bildungsentscheidungen und Bildungswegen häufig nur zwei (z. B. Studium vs. Berufsausbildung: Becker & Hecken, 2007, 2009a) oder drei Bildungsalternativen (Breen, van de Werfhorst & Jæger, 2014) gegenüber, um damit die Komplexität der Bildungsentscheidung zu reduzieren. Zur Vereinfachung wird nachfolgend von drei Bildungsalternativen ausgegangen: (1) den vollqualifizierenden Berufsausbildungen im dualen System und Schulberufssystem (A_V „Vocational Education and Training“), (2) den weiterführenden Schulen zum Erwerb einer (Fach-)Hochschulreife (A_E „Education“) und (3) berufsvorbereitende Maßnahmen des Übergangssektors. Das Hauptaugenmerk der nachfolgenden Erarbeitung des Entscheidungs- bzw. Handlungsmodells liegt auf den beiden Bildungsalternativen „Berufsausbildung *(*A_V*)“* und „Weiterführende Schule zum Erwerb einer (Fach-)Hochschulreife (A_E)“.

Anlehnend an das Modell von Esser (1999) ist zu erwarten, dass sich die Wahrscheinlichkeit der Entscheidung für eine Bildungsalternative erhöht, wenn die Bildungsmotivation für diese Alternative hoch und das damit verbundene Investitionsrisiko gering ist (vgl. Abschnitt 2.3.2.2). So dürften Jugendliche mit einer hohen Bildungsmotivation für eine berufliche Ausbildung und einer geringen Einschätzung der damit verbundenen Investitionsrisiken, mit einer höheren Wahrscheinlichkeit nach Verlassen der Schule in eine Berufsausbildung übergehen. Ein niedriges Investitionsrisiko und eine hohe Bildungsmotivation in Bezug auf eine weiterführende Schule erhöhen dagegen die Wahrscheinlichkeit des Übergangs in eine weiterführende Schule. Insgesamt hohe Investitionsrisiken, sowohl in Bezug auf eine Be-

rufsausbildung als auch in Bezug auf das Fortsetzen der Schule zum Erwerb einer (Fach-)Hochschulreife, erhöhen dagegen die Wahrscheinlichkeit des Übergangs in eine berufsvorbereitende Maßnahme des Übergangssektors zur Verbesserung der schulischen Vorbildung.

Soziale Herkunftsunterschiede in der subjektiven Einschätzung der Bildungsoptionen

In der Literatur wird davon ausgegangen, dass die subjektiven Einschätzungen der Bildungsalternativen abhängig sind von den verschiedenen sozialen Herkunftsressourcen der Familie (z. B. Bildungs-, Klassen- und Statusressourcen: vgl. Blossfeld, 2019a, 2019b; Bukodi & Goldthorpe, 2013). Bezug nehmend auf diese verschiedenen sozialen Herkunftsressourcen werden nachfolgend zunächst verschiedene Mechanismen beschrieben, wie sich die soziale Herkunft auf die Bildungsmotivation und das Investitionsrisiko hinsichtlich des Erwerbs einer Hochschulreife an einer weiterführenden Schule auswirkt. Daran anknüpfend wird betrachtet, welche Mechanismen dazu beitragen können, dass Jugendliche verschiedener sozialer Herkunft die Aufnahme einer Berufsausbildung subjektiv unterschiedlich bewerten.

Anlehnend an das Statuserhaltmotiv dürften primär Schulentlassene aus höheren sozialen Schichten motivierter sein, zusätzliche Bildungsanstrengungen auf sich zu nehmen, um etwaige Statusverluste zu vermeiden (Becker, 2017b, S. 130; Esser, 1999, S. 268 ff.). Gemessen an der relativen Position des Elternhauses in der gesellschaftlichen Hierarchie ist das Risiko für einen Statusverlust bei statushöheren Jugendlichen größer als bei statusniedrigeren Jugendlichen (Keller & Zavalloni, 1964). Die treibende Wirkung von Statuserhaltmotiven auf die Bildungsbeteiligung von statushohen Jugendlichen wird von Breen et al. (2014, S. 261) wie folgt beschrieben:

> „[...] those from advantaged socioeconomic origins will almost always continue to the highest possible track (independently of academic performance and risk aversion). This choice affords the most direct route to higher education, and it is only by entering higher education that students from advantaged socioeconomic backgrounds may hope to avoid downward mobility".

Demnach müssten statushohe Jugendliche sehr bemüht sein, den sozialen Status der Familie zu erhalten. Das Erlangen der Hochschulreife und die daran oft geknüpfte Hochschulbildung sind dabei die notwendigen Mittel zur Reproduktion ihres sozioökonomischen Hintergrundes (Breen et al., 2014, S. 259; Breen & Goldthorpe, 1997, S. 283 ff.). Zudem nimmt für hohe soziale Schichten der (Status-) Anreiz von Bildungszertifikaten erst im Bereich höherer Bildungszertifikate zu (Stocké, 2010b, S. 79). In der Folge müssten statushöhere Jugendliche über eine vergleichsweise ausgeprägte Bildungsmotivation $(BM_E = U_E + c_E \times SV)$ verfügen, die allgemeinbildende Schule zum Erwerb einer (Fach-)Hochschulreife fortzusetzen. Damit wird unterstellt, dass sich Jugendliche aus höheren sozialen Schichten für Bildungswege entscheiden, die zum Erwerb einer (Fach-)Hochschulreife führen, um Verluste des Einkommens und Prestiges sowie damit einhergehende Statusverluste zu verhindern. Jugendliche niedrigerer sozialer Schichten haben hingegen weniger

(Status-)Anreize, eine weiterführende Schule zu besuchen (Breen et al., 2014, S. 261), da das Erlangen der Hochschulreife für sie kein notwendiges Mittel zur Reproduktion ihres sozioökonomischen Hintergrundes darstellt. Diese sozialen Disparitäten in der Bildungsmotivation für eine weiterführende Schule könnten dazu beitragen, dass Jugendliche höherer sozialer Schichten sich häufiger für eine weiterführende Schule entscheiden als Jugendliche niedrigerer sozialer Schichten.

Darüber hinaus dürfte das Investitionsrisiko in Bezug auf den Besuch einer weiterführenden Schule zum Erwerb einer (Fach-)Hochschulreife $(IR_E = C_E / p_E)$ für Jugendliche niedriger sozialer Herkunft höher sein. So ist zu vermuten, dass der subjektiv wahrgenommene Kostendruck (C_E) einer weiterführenden Schule für statusniedrigere Jugendliche vergleichsweise groß ist, da sie bzw. ihre Eltern unter anderem über geringere ökonomische Ressourcen verfügen, um die direkten finanziellen Kosten einer weiterführenden Schule (z. B. Kosten für Schulmaterialien oder für Nachhilfeunterricht außerhalb der Schule) zu bezahlen. Vordergründig wären jedoch Kosten der Lebenshaltung anzuführen, die ohne eigenes Einkommen der Jugendlichen von den Eltern zu tragen wären (Schneider, 2004, S. 475). Im Vergleich zu Familien mit höheren ökonomischen Ressourcen müssen sie – relativ betrachtet – einen höheren Anteil des verfügbaren Einkommens für Bildungs- und Opportunitätskosten aufwenden (vgl. auch Becker & Glauser, 2018, S. 13; Thomas, 2013, S. 80).

Ferner dürften Jugendliche aus hohen sozialen Schichten eine höhere Erfolgserwartung (p_E) haben, eine weiterführende Schule erfolgreich zu absolvieren bzw. eine (Fach-)Hochschulreife zu erwerben. Grund dafür sind soziale Herkunftsunterschiede in den zur Verfügung stehenden Bildungsressourcen (vgl. Abschnitt 2.3.2.1). Breen et al. (2014, S. 262) gehen davon aus, dass die akademischen Leistungsanforderungen weiterführender Schulen zum Erwerb einer Hochschulreife im Vergleich zur beruflichen Ausbildung etwas höher sind. Eltern mit einem akademischen Abschluss können ihre Kinder bei den anstehenden Hausaufgaben und den Prüfungsvorbereitungen besser unterstützen als bildungsfernere Eltern. Ferner können Eltern in Abhängigkeit vom Bildungsabschluss auf unterschiedliche eigene Erfahrungen im deutschen Bildungssystem zurückgreifen (Bukodi & Goldthorpe, 2013, S. 1026; Eccles, 2005, S. 191; Kristen, 2005, S. 76 ff.; Kristen & Granato, 2007, S. 347; Lörz & Schindler, 2011, S. 467). So wird erwartet, dass Eltern mit akademischen Bildungsabschlüssen mehr Kenntnisse und Erfahrungen bezüglich des Erwerbs einer Hochschulreife besitzen und diese an ihre Kinder weitergeben können (Esser, 1999, S. 268; Müller & Pollak, 2016, S. 348 f.). Aufgrund primärer Herkunftseffekte erfüllen Jugendliche mit statushohen Eltern und Jugendliche aus Elternhäusern mit einer hohen Bildung zudem eher die formalen Einstiegsvoraussetzungen und werden eher den schulischen Leistungsanforderungen einer weiterführenden Schule gerecht. Vor diesem Hintergrund dürften Jugendliche aus statushohen Familien und Jugendliche mit hochgebildeten Eltern zudem höhere Erfolgserwartungen (p_E) haben, die Anforderungen für eine Hochschulreife zu bewältigen. In der Summe müsste das Investitionsrisiko in Bezug auf die weiterführende Schule bei Jugendlichen hoher sozialer Schichten bzw. Jugendlichen aus Elternhäusern mit einer ho-

hen Bildung deutlich geringer ausgeprägt sein als bei Jugendlichen niedriger sozialer Schichten bzw. bei Jugendlichen aus bildungsfernen Elternhäusern.

Bezüglich einer Berufsausbildung wird vordergründig von schichtspezifischen Unterschieden in der Einschätzung des Investitionsrisikos ausgegangen. Allerdings könnten aus den folgenden Gründen auch schichtspezifische Differenzen in der Bildungsmotivation für eine berufliche Ausbildung vorliegen: Eine erste Begründung für eine zwischen den sozialen Schichten variierende Bildungsmotivation in Bezug auf eine berufliche Ausbildung greift auf den theoretischen Mechanismus des Statuserhaltmotivs zurück (Hunkler, 2010, S. 223). Hierbei wird unterstellt, dass sich der soziale Status von niedrigen sozialen Schichten auch ohne hohe Bildung bzw. ohne eine Hochschulreife erhalten lässt (Esser, 1999, S. 268). Während Jugendlichen niedriger und mittlerer Bildungs- und Klassenherkunft eine berufliche Ausbildung „genügt", um den sozialen Herkunftsstatus ihrer Eltern zu erhalten, sind Jugendliche hoher sozialer Schichten auf den Erwerb eines Hochschulabschlusses angewiesen (Becker & Glauser, 2018, S. 14; Lörz & Schindler, 2011, S. 462; Müller, Pollak, Reimer & Schindler, 2017, S. 351). Dieses Argument wird auch dadurch unterstützt, dass statushöhere Jugendliche die Berufsausbildung als eine Ablenkung von der Hochschulbildung wahrnehmen (Di Stasio, 2017, S. 369). Vor diesem Hintergrund wird davon ausgegangen, dass Jugendliche hoher sozialer Herkunft – aufgrund der Befürchtung eines Statusverlustes – gegenüber Jugendlichen niedriger sozialer Herkunft eine geringere Bildungsmotivation für eine Berufsausbildung aufweisen.

Die subjektive Einschätzung des Bildungsertrags (U), die ein Bestandteil der Bildungsmotivation ist $(BM = U + cSV)$, sollte hingegen nur zu einem geringen Anteil eine systematisch nach sozialer Herkunft variierende Bildungsmotivation erklären können (Becker & Glauser, 2018, S. 14; Esser, 1999, S. 269).[12] Jugendliche niedriger und mittlerer sozialer Herkunft könnten allenfalls den Bildungsertrag einer Berufsausbildung (U_V) – im Vergleich zu einer Hochschulreife (U_E) – höher bewerten, weil sie das kurzfristige Erreichen der finanziellen Selbstständigkeit durch eine Berufsausbildung und den kürzeren Zeithorizont der Bildungsplanung bei einer Berufsausbildung stärker gewichten als Jugendliche hoher sozialer Herkunft (*Zeithorizonthypothese*, Becker & Glauser, 2018, S. 14; Breen et al., 2014, S. 262; Hillmert & Jacob, 2003, S. 327 f.). Solche Entscheidungsmechanismen wären anlehnend an Breen et al. (2014, S. 260 ff.) damit zu begründen, dass Jugendliche niedriger sozialer Herkunft auf kurzfristige Bildungsrenditen angewiesen sind. So ist bei Gruppen einer niedrigen sozioökonomischen Herkunft das Zeitfenster, in dem sich Investitionen in Bildung rentieren müssen, vergleichsweise klein (Hillmert & Jacob, 2003, S. 330). „Sie haben ein niedrigeres finanzielles Polster und können weniger lang warten, bis sich die Bildungsaufwendung und die während der Bildungszeit entgangenen Einkommen durch die höheren späteren Erwerbseinkommen ausgleichen" (Müller & Pollak, 2004, S. 314). Das Erlangen der Hochschulreife über eine weiterführende Schule erfordert hingegen einen längeren Zeithorizont der Bildungsplanung und

12 Dieses Argument wird auch dadurch gestützt, dass Esser (1999, S. 268–269) grundsätzlich davon ausgeht, dass der Ertrag einer Bildungsoption für alle Klassen gleich ist.

bietet höhere, aber vergleichsweise späte und unsichere Bildungserträge (Breen et al., 2014, S. 262). Des Weiteren können über eine Berufsausbildung vergleichsweise sicher Abschlüsse erreicht werden (*Ablenkungs- und Sicherheitsnetzhypothese*: Di Stasio, 2017; Müller & Pollak, 2004, S. 350 f.). So ist in der Berufsausbildung das Abbruchrisiko und das Risiko eines Misserfolgs wesentlich geringer als der vergleichsweise lange und aufwendigere Weg, über das Abitur in die Hochschule zu gelangen und diese erfolgreich abzuschließen (Müller & Pollak, 2004, S. 316). Zudem schützt eine abgeschlossene Berufsausbildung vor Arbeitslosigkeit und führt in eine qualifizierte Erwerbsposition (Müller & Pollak, 2016, S. 351). Die Berufsausbildung wird daher als ein attraktives Sicherheitsnetz wahrgenommen (Di Stasio, 2017).

Im Vergleich zu den sozialen Herkunftsunterschieden in der Bildungsmotivation sollten die sozialen Differenzen in der Einschätzung des Investitionsrisikos einer beruflichen Ausbildung allerdings stärker ausgeprägt sein. Besonders Jugendliche mit statusniedrigen Eltern müssten das Investitionsrisiko einer beruflichen Ausbildung höher einschätzen als statushöhere Gruppen. Anlehnend an Bukodi und Goldthorpe (2013) sind vor allem Effekte der beruflichen Bildung der Eltern zu erwarten. Die berufliche Bildung der Eltern und die damit verbundene Nähe zum Berufsbildungssystem beeinflussen das Bildungsverhalten der Jugendlichen (Lörz & Schindler, 2011, S. 467). So ist davon auszugehen, dass Eltern mit abgeschlossener Berufsausbildung mit den Regeln und Strukturen des deutschen Berufsbildungssystems vertrauter sind als Eltern, die keine Berufsausbildung durchlaufen haben (Blossfeld, 2019b, S. 540). Die Informationsressourcen von Eltern mit abgeschlossener Berufsausbildung könnten etwaige wahrgenommene Eintrittshürden der Jugendlichen beim Übergang in die Berufsausbildung mindern. Umgekehrt dürften statusniedrige Eltern ohne abgeschlossene Berufsausbildung größere Schwierigkeiten haben, ihre Kinder bei der Ausbildungsplatzsuche und im Bewerbungsprozess zu unterstützen, da sie die Regeln und Strukturen des deutschen Berufsbildungssystems weniger gut kennen als Eltern mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung (Blossfeld, 2019b, S. 540). In der Folge kann angenommen werden, dass Jugendliche, deren Eltern über eine Berufsausbildung verfügen, die Erfolgswahrscheinlichkeit (p_V) für die Bildungsoption höher einschätzen als Jugendliche, deren Eltern keine Berufsausbildung vorweisen.

In Bezug auf die Einschätzung der Bildungskosten einer Berufsausbildung (C_V) sind eher geringe Unterschiede nach der sozialen Herkunft zu erwarten: Die in einer beruflichen Ausbildung anfallenden Kosten sind relativ gering (Becker & Hecken, 2007, S. 104) und – im Unterschied zur weiterführenden Schule – mindern die vergüteten Berufsausbildungen im dualen System und zum Teil auch im Schulberufssystem die Kosten für den Lebensunterhalt der Jugendlichen zumindest teilweise (Thomas, 2013, S. 80). Liegen dagegen soziale Herkunftsunterschiede in der Einschätzung des Kostendrucks einer beruflichen Ausbildung vor, sollten diese geringer ausfallen als schichtspezifische Unterschiede in dem wahrgenommenen Kostendruck einer weiterführenden Schule. Die erarbeiteten theoretischen Überlegungen werden in Tabelle 1 festgehalten.

Tabelle 1: Übersicht zum erwarteten Einfluss der sozialen Herkunft (in Anlehnung an Glauser, 2015)

Soziale Herkunft	Primäre Herkunftseffekte	Sekundäre Herkunftseffekte							
		Weiterführende Schule				Berufsausbildung			
	Schulleistungen	*BM*		*IR*		*BM*		*IR*	
		U	*cSV*	*C*	*p*	*U*	*cSV*	*C*	*p*
Niedrig	Referenz	Referenz		Referenz		Referenz		Referenz	
Mittel	+	=	+	–	+	=	=	–	++
Hoch	++	=	++	–	++	=	–	–	++

Erwartetes Ergebnis = kein Unterschied, + positiver Effekt, ++ starker positiver Effekt, – negativer Effekt, – starker negativer Effekt, *U* Bildungsertrag, *cSV* Statuserhaltmotiv, *C* Kosten, *p* Erfolgserwartung, *BM* Bildungsmotivation, *IR* Investitionsrisiko.

Lesebeispiel: Gegenüber der Referenzgruppe (Jugendliche niedriger sozialer Herkunft) erzielen Jugendliche mittlerer sozialer Herkunft bessere Schulleistungen [+], haben bezüglich einer weiterführenden Schule ein höheres Statuserhaltmotiv *cSV* [+], zudem eine höhere Erfolgserwartung *p*, eine weiterführende Schule erfolgreich zu absolvieren [+] und schätzen den Kostendruck *C* einer weiterführenden Schule geringer [–]. Beide Gruppen unterscheiden sich jedoch nicht in der Wahrnehmung der Bildungserträge einer weiterführenden Schule [=] oder einer beruflichen Ausbildung [=].

Ausgehend von den theoretischen Überlegungen des formalen Modells der Wert-Erwartungstheorie werden nachfolgend die zentralen Aspekte in Bezug auf soziale Disparitäten in den Übergangsprozessen nach Verlassen der Sekundarstufe I zusammengefasst. Aus den Annahmen des Wert-Erwartungsmodells lässt sich ableiten, dass Jugendliche hoher sozialer Herkunft – verglichen mit Jugendlichen niedriger sozialer Herkunft – eine höhere Wahrscheinlichkeit haben, nach Verlassen der Schule in eine weiterführende Schule überzugehen: Aufgrund primärer Herkunftseffekte haben Jugendliche hoher sozialer Schichten im Vergleich zu Jugendlichen niedriger sozialer Schichten ein größeres Wahlspektrum an Bildungsalternativen, zwischen denen sie am Ende der Sekundarstufe I wählen können (Glauser, 2015, S. 104). Zudem bewältigen sie häufiger die leistungsbezogenen Eintrittshürden weiterführender Schulen, die auf den Erwerb einer Hochschulreife vorbereiten (Becker & Glauser, 2018, S. 12). Außerdem verfügen höhere soziale Schichten über mehr ökonomische, soziale und kulturelle Ressourcen (vgl. Abschnitt 2.3.2.1), um in die Bildung ihrer heranwachsenden Kinder zu verschiedenen Zeitpunkten bzw. an verschiedenen Schnittpunkten der Bildungsbiografie zu investieren. Da Jugendliche mit statushohen Eltern gegenüber Jugendlichen mit statusniedrigeren Eltern darüber hinaus eine höhere Bildungsmotivation sowie ein niedrigeres Investitionsrisiko in Bezug auf eine weiterführende Schule haben, entscheiden sie sich häufiger für eine weiterführende Schule.

Jugendliche mittlerer sozialer Herkunft müssten dagegen im Vergleich zu Jugendlichen niedriger sozialer Herkunft eine höhere Wahrscheinlichkeit haben, in eine Berufsausbildung überzugehen, insbesondere, wenn ihre Eltern eine Berufs-

ausbildung vorweisen. Die vorherigen theoretischen Überlegungen legen nahe, dass sich soziale Herkunftsunterschiede im Ausbildungszugang neben Unterschieden in den Herkunftsressourcen und Schulleistungen durch ein zwischen den sozialen Schichten variierendes Investitionsrisiko erklären lassen. Nachteile statusniedriger Jugendlicher im Ausbildungsmarktzugang aufgrund einer schichtspezifischen Bildungsmotivation für eine berufliche Ausbildung sind dagegen nicht zu erwarten.

Zudem ist anzunehmen, dass Jugendliche mittlerer und hoher sozialer Herkunft – im Vergleich zu Jugendlichen niedriger sozialer Herkunft – seltener in eine Maßnahme des Übergangssektors übergehen. Vordergründig wird erwartet, dass primäre Herkunftseffekte bestimmte Bildungswege verschließen (z. B. den Zugang zu weiterführenden Schulen), aufgrund einer leistungsorientierten Fremdselektion (vgl. Abschnitt 2.4) nur schwer erreichbar machen oder zumindest erscheinen lassen. Letzteres wird aus dem folgenden Grund erwartet: Im Vergleich zu Jugendlichen hoher sozialer Herkunft müsste für Jugendliche niedriger sozialer Herkunft der Übergang in berufsvorbereitende Maßnahmen des Übergangssektors auch aufgrund höherer Investitionsrisiken bezüglich einer beruflichen Ausbildung und einer weiterführenden Schule wahrscheinlicher sein. Kinder bzw. Jugendliche aus traditionell bildungsfernen Familien könnten den Besuch einer berufsvorbereitenden Maßnahme auch bevorzugen, um ihre Einstiegsvoraussetzungen auf dem Ausbildungsmarkt zu verbessern.

2.3.2.4 Zwischenfazit und empirische Befundlage

Zusammenfassend wird das Zustandekommen von sozialen Herkunftsunterschieden bei Bildungsentscheidungen in den soziologischen subjektiven Wert-Erwartungstheorien auf primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft zurückgeführt (Glauser, 2015, S. 105). Die im Rahmen der subjektiven Wert-Erwartungsmodelle spezifizierten theoretischen Annahmen und die zentralen Faktoren der Bildungsentscheidung wurden auf nationaler und internationaler Ebene für verschiedene institutionelle Schnittstellen des Bildungsverlaufs nachgewiesen. Befunde liegen unter anderem für den Übergang von der Primarschule in die Sekundarstufe I (Beck, 2015; Becker, 2000a, 2000c, 2003; Dollmann, 2011; Stocké, 2007), den Übergang in die Sekundarstufe II (Becker & Glauser, 2018; Erikson & Rudolphi, 2010; Glauser, 2015; van de Werfhorst & Hofstede, 2007; Zimmermann, 2019) und den Übergang in die tertiäre Bildung vor (Becker, 2009; Becker & Hecken, 2007, 2008, 2009a, 2009b; Daniel & Watermann, 2018; Lautenbach, 2019; Maaz, 2006a; Neugebauer & Schindler, 2012; Schindler & Reimer, 2010; Watermann et al., 2014). Insgesamt bieten die Forschungsbefunde ein solides Fundament zur Unterstützung der theoretischen Modellannahmen der subjektiven Wert-Erwartungsmodelle.

Ein substanzieller Teil der Forschungsarbeiten beschäftigt sich auch mit der Größenordnung und dem relativen Gewicht primärer und sekundärer Herkunftseffekte bei bestimmten Bildungsübergängen. Auf der Grundlage von Dekompositionsverfahren (nach Erikson, Goldthorpe, Jackson, Yaish & Cox, 2005 und Buis, 2010 oder der sogenannten KHB-Methode (nach Karlson & Holm, 2011; Karlson, Holm &

Breen, 2012) untersuchen die unten aufgeführten Beiträge, welcher der beiden Herkunftseffekte eine gewichtigere Rolle für die Erklärung sozialer Bildungsungleichheiten einnimmt. Auch wenn das relative Gewicht primärer und sekundärer Effekte in Abhängigkeit von der jeweiligen Dekompositionsmethode und den Operationalisierungen der Merkmale der sozialen Herkunft, Leistungen und subjektiven Wert-Erwartungen variiert (Combet, 2013; Karlson & Holm, 2011), deutet sich in den Befunden insgesamt an, dass primäre Herkunftseffekte bei frühen Bildungsübergängen etwas stärker zum Tragen kommen (Becker, 2017b, S. 122). So fassen Baumert, Maaz, Lühe und Schulz (2019a, S. 271) und Stocké (2012, S. 426 f.) zusammen, dass soziale Unterschiede beim Übergang von der Grundschule in das Gymnasium etwa zu 40 bis 60 % auf primäre Herkunftseffekte zurückzuführen sind. Die empirische Befundlage (Becker, 2009; Becker & Hecken, 2009b; Combet, 2013; Erikson & Rudolphi, 2010; Ichou & Vallet, 2013; Jackson & Jonsson, 2013; Lörz, 2012; Neugebauer et al., 2013; Neugebauer & Schindler, 2012; Schindler & Reimer, 2010; Watermann et al., 2014, S. 245; Zimmermann, 2019) stützt des Weiteren die Annahme von Boudon (1974), dass sekundäre Herkunftseffekte an späteren Bildungsübergängen zunehmend bedeutsamer werden: Auf der Grundlage von NEPS-Daten zeigt Zimmermann (2019, S. 14), dass 33 % der sozialen Herkunftsunterschiede in den Bildungsaspirationen von Schülerinnen und Schülern der 9. Jahrgangsstufe auf primäre Herkunftseffekte zurückgehen. Für die Schweiz verweist Combet (2013, S. 463) zudem darauf, dass im Durchschnitt 60 % der sozialen Unterschiede beim Übergang von der Sekundarstufe I in das Gymnasium durch sekundäre Effekte erklärt werden. Beim Hochschulzugang kommen Schindler und Reimer (2010) zu dem Ergebnis, dass sekundäre Effekte dagegen etwa 80 % der sozialen Disparitäten ausmachen. Neugebauer und Schindler (2012) schätzen in ihrer Simulationsstudie, dass soziale Unterschiede beim Übergang in die Hochschule zu 88 % auf sekundäre Effekte zurückgehen (vgl. auch Becker, 2009). Lörz (2012) führt hingegen etwa 63 % der Herkunftsunterschiede bei der Studienintention auf sekundäre Effekte zurück. Im Vergleich zu den weiter oben aufgeführten Befunden am Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I lässt sich demnach schlussfolgern, dass „im individuellen Bildungsverlauf sekundäre Effekte anteilsmäßig eher an Bedeutung gewinnen“ (Watermann et al., 2014, S. 245). Es ist jedoch auch festzuhalten, dass eine empirische Prüfung zum relativen Gewicht primärer und sekundärer Effekte für die Entstehung sozialer Herkunftsunterschiede in den Übergangsprozessen am Ende der Sekundarstufe I noch weitgehend aussteht.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass ein großer Anteil der Effekte der sozialen Herkunft auf die Übergangsentscheidung bzw. auf den Bildungsübergang durch primäre und sekundäre Herkunftseffekte erklärt werden kann. Die empirische Befundlage erbringt aber auch den Nachweis dafür, dass direkte Effekte der sozialen Herkunft fortbestehen, wenn Schulleistungen (primäre Effekte) kontrolliert und sekundäre Effekte im Sinne eines subjektiven Wert-Erwartungsmodells spezifiziert werden (Stocké, 2010b, 2012). Bezüglich der Erklärungskraft einer wert-erwartungstheoretischen Modellierung der sekundären Effekte zeigen sich in Abhängigkeit von

der jeweiligen Schnittstelle des Bildungsübergangs gemischte Befunde (für einen Überblick: Tab. 33-A). Wichtige Befunde zum Beitrag der subjektiven Wert-Erwartungstheorie für die Erklärung der sozialen Selektivität bei den Übergangsprozessen am Ende der Sekundarstufe I liegen für den Kontext der Schweiz vor.[13] Mit den Daten der DAB-Panelstudie können Becker und Glauser (2018, S. 24 f.) durch die Kontrolle von Schulleistungen und subjektiven Wert-Erwartungen einen erheblichen Teil der Unterschiede in den Bildungsübergängen beim Übergang in die verschiedenen Bildungsoptionen der Sekundarstufe II erklären (Pseudo-R^2 = 0,223). Dennoch verweisen Becker und Glauser (2018, S. 23) auch darauf, dass trotz der Berücksichtigung der subjektiven Wert-Erwartungen der Jugendlichen weiterhin signifikante Unterschiede in den Übergangsprozessen nach der sozialen Herkunft bestehen bleiben (vgl. auch Glauser, 2015). Für spätere Übergangsprozesse am Ende der Sekundarstufe II zeigen z. B. die Befunde von Becker und Hecken (2009b, S. 240), dass das subjektive Wert-Erwartungsmodell wichtige Erklärungsbeiträge für Unterschiede bei der Aufnahme eines Studiums leistet (Pseudo-R^2 = 0,215), soziale Herkunftsunterschiede aber dennoch fortbestehen.

Die soziale Selektivität an den verschiedenen Bildungsübergängen kann folglich nicht immer gänzlich durch die Berücksichtigung primärer und sekundärer Effekte erklärt werden (vgl. hierzu auch Kroneberg & Kalter, 2012; Stocké, 2010b, 2012). Hierfür lassen sich zwei Ursachen anführen: Die *erste Ursache* betrifft die methodischen Herausforderungen der empirischen Anwendung und Prüfung der subjektiven Wert-Erwartungsmodelle. Bildungsentscheidungen werden primär als tatsächliche (bzw. berichtete) Übergänge operationalisiert, stellenweise werden die diskutierten Modellannahmen jedoch auch auf das verwandte Konzept der Bildungsaspiration bezogen (Zimmermann, 2019). Zudem werden die wert-erwartungstheoretischen Modellannahmen auf der einen Seite umfassenden und direkten Modellprüfungen unterzogen (z. B. Becker & Glauser, 2018; Glauser, 2015; Stocké, 2007), auf der anderen Seite werden sie datenbedingt aber auch auf der Grundlage indirekter Teststrategien untersucht. Letzteres – die indirekte Operationalisierung des Entscheidungsprozesses über Proxy-Variablen – schränkt die Aussagekraft der Befunde ein, wenn werterwartungstheoretische Merkmale, z. B. aufgrund unzureichender Daten, nur unvollständig abgebildet oder nicht hinreichend präzise gemessen werden können (Becker, 2000a, S. 455, 2012, S. 55; Becker & Hecken, 2008, S. 11; Watermann et al., 2014, S. 249). Dennoch sind die Brückenannahmen indirekter Modellprüfungen mehrheitlich theoretisch begründet und empirisch fundiert. Zusätzlich sprechen umfassende Überprüfungen und erfolgreiche Anwendungen für eine ausreichende Validität der verwendeten Proxy-Variablen (Becker, 2000a, S. 455; Becker, Haunberger

13 Die Befunde aus der Schweiz werden aus zwei Gründen herangezogen. Erstens fehlen in Deutschland bislang Befunde zum Erklärungsbeitrag der Theorie der subjektiven Wert-Erwartung für Unterschiede in den Übergangsprozessen nach Verlassen der allgemeinbildenden Sekundarstufe I. Für Deutschland liegen zum Übergang am Ende der Sekundarstufe I nur die Befunde von Zimmermann (2019) zu den Bildungsaspirationen von Schülerinnen und Schülern der 9. Jahrgangsstufe vor. Hier zeigen sich nach Kontrolle von subjektiven Wert-Erwartungen keine sozialen Ungleichheiten in den Bildungsaspirationen. Zweitens bestehen grundsätzlich formale Ähnlichkeiten zwischen den (Aus-)Bildungssystemen von Deutschland und der Schweiz (für einen Überblick: Buchholz, Imdorf, Hupka-Brunner & Blossfeld, 2012, S. 704–708), sodass die Ergebnisse zumindest annähernd übertragbar sein dürften.

& Schubert, 2010c, S. 301). Direkte Effekte der sozialen Herkunft bleiben allerdings auch bei sehr umfassenden Operationalisierungen der subjektiven Wert-Erwartungsmodelle bestehen (Stocké, 2010b, S. 91, 2012, S. 431).

Die *zweite Ursache* bezieht sich darauf, dass die formalen Modelle der subjektiven Wert-Erwartungstheorie Aspekte vernachlässigen, die neben primären und sekundären Herkunftseffekten einen wichtigen und nach der sozialen Herkunft differenzierten Einfluss auf die Bildungsentscheidungen ausüben (für einen Überblick: Glauser, 2015, S. 103). Neben den Merkmalen auf der Individualebene (wie die Persönlichkeit der Akteure)[14] sind hierbei vordergründig die im Wisconsin-Modell als wichtig befundenen Bildungserwartungen und -ansprüche der Bezugsgruppen des sozialen Umfeldes anzuführen (Baumert et al., 2019a, S. 274; Becker, 2012, S. 56; Glauser, 2015, S. 228; Stocké, 2010a, 2010b), die einen erheblichen Einfluss auf die Bildungsaspirationen und -entscheidungen der Jugendlichen ausüben (Buchmann & Dalton, 2002; Gabay-Egozi, Shavit & Yaish, 2015; Hoenig, 2019, S. 83 ff.; Jæger, 2007; Manzo, 2013; Sewell et al., 1969; Sewell et al., 1970; Stocké, 2013; Woelfel & Haller, 1971; Zimmermann, 2018, 2019). Soziale Erträge von gruppenkonformen und soziale Kosten von nicht gruppenkonformen Bildungsentscheidungen werden in den werterwartungstheoretischen Modellierungen nahezu nicht aufgegriffen (Lagemann & Winker, 2019, S. 210). Baumert et al. (2019a, S. 274) unterstreichen, dass die Erweiterung des Wert-Erwartungsmodells um den Einfluss der Erwartungen und Ansprüche sozialer Bezugsgruppen zu einer deutlich stärkeren Erklärungskraft von sozialen Bildungsungleichheiten führt (vgl. hierzu auch die Befunde von Baumert et al., 2010; Jonkmann, Maaz, McElvany & Baumert, 2010). Auch Glauser (2015, S. 228) hebt hervor, dass soziale Bezugsgruppeneffekte und subjektive Wert-Erwartungen gemeinsam heranzuziehen sind, um soziale Herkunftsunterschiede in den Bildungsentscheidungen besser erklären zu können. Das Modell der Frame-Selektion (Esser, 2001; Kroneberg, 2005, 2006) bietet diesbezüglich eine systematische Möglichkeit zur handlungstheoretischen Integration von sozialen Bezugsgruppeneinflüssen (Stocké, 2010b, S. 91, 2012, S. 433). In Abschnitt 2.3.3 werden daher theoretische Argumente der Wisconsin-Schule und des Modells der Frame-Selektion aufgegriffen, um das bisher herausgearbeitete subjektive Wert-Erwartungsmodell um Bezugsgruppeneinflüsse zu erweitern.

2.3.3 Erweiterung des wert-erwartungstheoretischen Handlungs- und Entscheidungsmodells

Für die Erweiterung des wert-erwartungstheoretischen Handlungs- und Entscheidungsmodells um den Einfluss von Bezugsgruppen bedarf es eingangs einer kurzen Gegenüberstellung der soziologischen RCT, des Wisconsin-Modells (WIM) und des Modells der Frame-Selektion. Während das zuvor erarbeitete soziologische Modell der subjektiven Wert-Erwartung schichtspezifische Bildungsentscheidungen zur Erklärung sozialer Bildungsungleichheiten in den Mittelpunkt stellt, werden soziale Bildungsungleichheiten im WIM als das Resultat schichtspezifischer Bildungsaspi-

14 Hierzu zählt z. B. der subjektive Wert von Bildung oder der Stellenwert der Selbstverwirklichung.

rationen ausgelegt. Beide Konzepte, das der Bildungsaspiration (auch bezeichnet als „vorweggenommene Bildungsentscheidungen“: Kurz & Paulus, 2008) und das der Bildungsentscheidung, sind miteinander verwandt (Hunkler & Tjaden, 2018, S. 79). Aspirationen lassen sich zunächst allgemein definieren als „cognitive orientational aspect of goal-directed behavior“ (Haller, 1968, S. 484). Bildungsaspirationen beziehen sich auf das zielgerichtete Bildungsverhalten von Akteuren. In der wissenschaftlichen Literatur hat sich bezüglich des Konzepts der Bildungsaspiration eine Trennung zwischen idealistischen und realistischen Bildungsaspirationen durchgesetzt (Haller, 1968; Morgan, 2007; Stocké, 2013). Idealistische Bildungsaspirationen sind „als innere Selbstverpflichtung zur Realisierung unterschiedlich anspruchsvoller Bildungszertifikate“ zu verstehen. Realistische Bildungsaspirationen beziehen sich dagegen auf Bildungsziele, die unter Berücksichtigung aller wahrgenommenen einschränkenden Rahmenbedingungen realisierbar erscheinen (Haller, 1968, S. 485; Stocké, 2013, S. 269). Realistische Bildungsaspirationen stellen damit auch antizipierte Bildungsentscheidungen dar. Folglich lassen sich die allgemeinen Theorien zu Bildungsentscheidungen ebenfalls für die Erklärung von realistischen Bildungsaspirationen heranziehen (Becker & Gresch, 2016, S. 76).

So kann das in der soziologischen RCT herangezogene Konzept des subjektiven Erwartungsnutzens von Bildungsoptionen und das im WIM herangezogene Konzept der Bildungsaspiration in Bezug zueinander gesetzt werden (Stocké, 2013, S. 271). Die beiden Modelle unterscheiden sich weniger in dem zu erklärenden Phänomen als in den Erklärungsmechanismen. Die soziologische RCT bzw. die subjektive Theorie der Wert-Erwartung legt Bildungsentscheidungen als das Resultat einer subjektiv rationalen Kalkulation bzw. eines inneren Entscheidungsprozesses aus. Im WIM werden Bildungsaspirationen dagegen hauptsächlich als das Ergebnis von sozialen Zwängen bzw. von Normen, Werten, Leistungszielen und -erwartungen des sozialen Umfeldes aufgefasst (Stocké, 2013, S. 270). Das Modell der Frame-Selektion verknüpft dagegen die Erklärungsmechanismen der RCT und derjenigen des WIM (Stocké, 2013, S. 271) und unterstellt eine variable subjektive Rationalität: So wird im Modell der Frame-Selektion davon ausgegangen, dass soziale Einflüsse das Maß des subjektiv rationalen Entscheidens beeinflussen (Kroneberg, 2005, S. 347).

In dem folgenden Abschnitt 2.3.3.1 wird zunächst der theoretische Ansatz des WIM für die Erklärung des Bezugsgruppeneinflusses des sozialen Umfeldes auf die Bildungsentscheidungen bzw. Bildungsaspirationen der Jugendlichen und für das Zustandekommen von sozialen Bildungsungleichheiten erarbeitet. Anschließend werden zwei alternative Erklärungsansätze für den Bezugsgruppeneinfluss des sozialen Umfeldes vorgestellt. Die Erarbeitung der alternativen Erklärungsansätze zielt auf eine handlungstheoretische Erklärung von Bezugsgruppeneffekten ab und ist notwendig, da das WIM selbst keine Handlungstheorie ist, sodass die Reaktionen auf die Erwartungen und Ansprüche des sozialen Umfeldes – ohne die alternativen Erklärungsansätze – nicht explizit handlungstheoretisch spezifiziert werden können (Hoenig, 2019, S. 91 f.).

Bisher wurden die Erklärungsmodelle in dieser Arbeit ausschließlich auf soziale Ungleichheiten der Bildungsentscheidung bezogen. Ein weiterer wesentlicher Bestandteil gilt der Erklärung und Untersuchung migrationsbezogener Bildungsungleichheiten. Hierzu bedarf es der Berücksichtigung der migrationsspezifischen Rahmung von Bildungsentscheidungen (bzw. sekundärer Effekte des Migrationshintergrundes). Die Muster migrationsspezifischer Bildungsentscheidungen an systematischen und institutionellen Schnittstellen des Bildungssystems unterscheiden sich grundsätzlich von denen schichtspezifischer Bildungsentscheidungen. In Abschnitt 2.3.3.2 werden daher die Migrationsspezifik von Bildungsentscheidungen beschrieben und theoretische Erklärungsansätze für sekundäre Effekte des Migrationshintergrundes ausgearbeitet.

2.3.3.1 Bezugsgruppeneinflüsse und soziale Rahmungsprozesse

Das WIM (vgl. Sewell et al., 1969; Sewell et al., 1970) baut auf den theoretischen Überlegungen von Blau & Duncan (1967) auf (Hoenig, 2019, S. 84; Kristen, 1999, S. 10) und beruht allgemein auf der Annahme, dass die Bildungsaspirationen der Jugendlichen durch Bildungserwartungen und -ansprüche von Bezugsgruppen bzw. signifikanten Anderen[15] geprägt werden (Stocké, 2013, S. 271; Stocké, Blossfeld, Hoenig & Sixt, 2011, S. 107; Zimmermann, 2019, S. 3). Bezugsgruppeneinflüsse gehen nach dem WIM von Eltern, Freundinnen und Freunden, Mitschülerinnen und Mitschülern sowie Lehrkräften der Jugendlichen (bzw. der Zielperson) aus (Sewell et al., 1969, S. 87; Sewell et al., 1970, S. 1017).

Bildungsansprüche sind dabei ein Ausdruck der auf „Normen, Werten und Leistungszielen" beruhenden Wünsche des sozialen Umfeldes an den Bildungsverlauf der Zielperson (Stocké, 2013, S. 272). Über Sozialisationsbestrebungen des sozialen Umfeldes wirken die Bildungsansprüche bei Konformität auf die Bildungsaspiration des Jugendlichen bzw. der Zielperson. Die Bildungserwartungen des sozialen Umfeldes dienen den Zielpersonen dagegen eher als realistische Annahmen über den eigenen (realisierbaren) Bildungsverlauf. Somit bilden die Erwartungen des sozialen Umfeldes eine Grundlage für die subjektive Einschätzung der Zielperson, wie wahrscheinlich das Erreichen eines bestimmten Bildungsweges bzw. Bildungszieles ist (Stocké, 2013, S. 271 f.).

Die Bildungserwartungen und -ansprüche der Bezugsgruppen üben auf der einen Seite einen normativen Druck auf die Bildungsaspirationen der Jugendlichen aus, auf der anderen Seite stellen sie aber auch eine komparative Komponente dar (Sewell et al., 1969, S. 87; Stocké, 2010a, S. 259 f., 2013, S. 272; Zimmermann, 2018,

15 Statt des Begriffs der „signifikanten Anderen" werden in dieser Arbeit die Begriffe „Bezugs- und Referenzgruppen" verwendet. Bezugs- und Referenzgruppen werden jedoch im WIM von signifikanten Anderen abgegrenzt. Der Begriff „signifikante Andere" ist nach dem WIM passender als der Begriff „Referenzgruppe"', da dadurch die Annahme umgangen wird, dass von Freundinnen und Freunden, Arbeitskolleginnen und -kollegen oder Eltern automatisch ein Einfluss ausgeht (Woelfel & Haller, 1971, S. 84). Dennoch hat sich der Begriff der signifikanten Anderen nicht in der Literatur durchgesetzt. Aktuelle Forschungsarbeiten verwenden eher die Begriffe „Referenz- und Bezugsgruppe" (vgl. u. a. Hoenig, 2019; Kristen, 1999; Stocké, 2013; Zimmermann, 2018). Eine Erklärung hierfür kann aus der folgenden Argumentation abgeleitet werden: Nach Hoenig (2019, S. 86) ist der Begriff „signifikante Andere" tautologisch, denn „significant others are those persons who excerise major influence over the attitudes of individuals" (Woelfel & Haller, 1971, S. 75).

S. 342 f.). Primär ist der Bezugsgruppeneinfluss dabei normativ: So üben die Bildungsaspirationen und -erwartungen der Eltern und Lehrkräfte einen normativen Druck zur Konformität aus und legen fest, was erstrebenswert ist (Sewell et al., 1969, S. 87). Entsprechend richten die Zielpersonen ihre Bildungsaspirationen an den Bildungs- und Leistungserwartungen von Eltern und Lehrkräften aus und adaptieren sie, um kognitive Dissonanzen, die bei Nichterfüllung der an sie herangetragenen Bildungserwartungen entstehen würden, zu vermeiden (Woelfel & Haller, 1971). Das Bildungsstreben des sozialen Umfeldes kann darüber hinaus als eine Vorbildfunktion für die Zielperson fungieren. In diesem Fall imitieren die Zielpersonen die bildungsbezogenen Handlungen des sozialen Umfeldes (Stocké, 2013, S. 272). Bildungsaspirationen von Gleichaltrigen üben einerseits einen Druck zur Konformität aus, andererseits haben sie aber auch eine komparative Funktion (Sewell et al., 1969, S. 87): „First, close peer groups may exercise pressure toward conformity, and second, friends' plans also serve for the individual's cognitive comparison of himself with ‚people like himself'".

Zusammenfassend adaptieren die Jugendlichen aufgrund des bestehenden Konformitätsdrucks die Bildungsaspirationen und Leistungserwartungen der Eltern und Lehrkräfte (auch als „definers" bezeichnet, vgl. u. a. Cohen, 1987; Woelfel & Haller, 1971; Zimmermann, 2019), imitieren bzw. kopieren Bildungsaspirationen von Vorbildern aus ihrem sozialen Umfeld (auch als „role models" bezeichnet, vgl. u. a. Cohen, 1987; Woelfel & Haller, 1971; Zimmermann, 2019) und gleichen darüber hinaus ihre eigenen Erwartungen und Ansprüche mit denen ähnlicher Personen ab (Zimmermann, 2018, S. 343).

Im Rahmen eines selbst-reflexiven Prozesses[16] verarbeiten die Jugendlichen die von den Bezugsgruppen an sie direkt (über Interaktion bzw. Kommunikation) oder indirekt (über die Beobachtung bzw. Wahrnehmung des Bildungsverhaltens von Vorbildern) übermittelten Erwartungen und Ansprüche und setzen sie in Verbindung zu den eigenen erbrachten Schulleistungen (Zimmermann, 2018, S. 342). Neben den Erwartungen und Ansprüchen des sozialen Umfeldes werden die Bildungsaspirationen der Jugendlichen damit durch die Wahrnehmung ihres eigenen akademischen Potenzials beeinflusst (Woelfel & Haller, 1971). Schulleistungen (z. B. Schulnoten) dienen dabei als ein Indikator für die akademische Leistungsfähigkeit. Die (wahrgenommene) akademische Leistungsfähigkeit nimmt sowohl Einfluss auf die Bildungsaspirationen der Jugendlichen als auch auf die Leistungserwartungen, die Bezugsgruppen an sie herantragen (Woelfel & Haller, 1971, S. 85).

Soziale Bildungsungleichheiten sind nach dem WIM einerseits das Resultat schichtspezifischer Normen, Werte und Einstellungen, die sich über die Ansprüche und Erwartungen der Bezugsgruppen auf die Bildungsaspirationen auswirken (Hoenig, 2019, S. 88): Im WIM wird die Annahme aufgegriffen, dass niedrige soziale Schichten mit der Vermittlung von Wertesystemen in Verbindung stehen, die sich nachteilig auf den Bildungserwerb auswirken können (Olczyk, 2018, S. 40; Zimmer-

16 Selbst-reflexive Aktivitäten werden im WIM verstanden als: „any definition a person makes about his relationship to an object on the basis of his own observations" (Woelfel & Haller, 1971, S. 76).

mann, 2018, S. 342). Neben herkunftsabhängigen Wertehaltungen werden soziale Bildungsungleichheiten andererseits auch als das Ergebnis einer zwischen den sozialen Schichten variierenden akademischen Leistungsfähigkeit ausgelegt (Sewell et al., 1969; Sewell et al., 1970). Hierbei wird – wie schon bei den primären Herkunftseffekten nach Boudon (1974) – unterstellt, dass Kinder statushöherer Eltern über höhere kognitive Fähigkeiten verfügen, deswegen bessere Schulleistungen erzielen und folglich höhere Bildungsansprüche haben. Zusammenfassend werden soziale Bildungsungleichheiten im WIM damit begründet, dass Jugendliche mit statushöheren Eltern einerseits über eine höhere akademische Leistungsfähigkeit verfügen und andererseits höhere Bildungsansprüche und -erwartungen an sie gestellt werden (Hoenig, 2019, S. 87 f.).

Gegenüber dem WIM werden jedoch verschiedene berechtigte Kritikpunkte vorgebracht (für einen Überblick: Hoenig, 2019, S. 88 ff.). Zum einen wird in dem WIM nicht die in der Forschung weit verbreitete Unterscheidung zwischen realistischen und idealistischen Bildungsaspirationen (eingeführt durch: Haller, 1968; vgl. auch Morgan, 2007) berücksichtigt. Dennoch kann davon ausgegangen werden, dass beide Aspirationsarten für die zuvor herausgestellten theoretischen Zusammenhänge verantwortlich sind (Stocké, 2013, S. 272; Zimmermann, 2018, S. 344).

Darüber hinaus formuliert das WIM keine theoretischen Erwartungen zum Erklärungsbeitrag der einzelnen Bezugsgruppen (Zimmermann, 2018, S. 343). Unter Rückgriff auf die Netzwerktheorie von Granovetter (1973) geht Zimmermann (2018, S. 343) daher davon aus, dass der Einfluss der Eltern und Freundinnen und Freunde den Einfluss von Mitlernenden und Lehrkräften überwiegt. Diese Vermutung wird damit begründet, dass die Beziehungen zwischen den Jugendlichen und ihren Eltern einerseits und ihren Freundinnen und Freunden andererseits länger, intimer und intensiver sind. Ferner sollten die Bildungserwartungen der Eltern im Vergleich zu denen der Freundinnen und Freunde einen größeren Erklärungsbeitrag für „die soziale als auch leistungsbasierte Differenzierung der Bildungsaspiration“ der Zielpersonen leisten (Zimmermann, 2018, S. 343). Letztere Annahme wird durch verschiedene empirische Forschungsbefunde bestätigt (Cohen, 1987; Hossler & Stage, 1992; Kandel & Lesser, 1969; Williams, 1972; Zimmermann, 2018, 2019). Es soll jedoch nicht unerwähnt bleiben, dass Studien vereinzelt auch darauf hinweisen, dass Freundinnen und Freunde einen größeren Einfluss auf die Bildungsaspirationen ausüben können als die Eltern (Zimmermann, 2018, S. 356, 2019, S. 13). Es wird zusammenfassend in dieser Arbeit davon ausgegangen, dass die Bildungserwartungen und -ansprüche der Eltern und der Freundinnen und Freunde die subjektive Einschätzung der Bildungsalternativen und schließlich die Bildungsentscheidungen der Jugendlichen beeinflussen. Darüber hinaus wird anlehnend an den Forschungsstand erwartet, dass von den Eltern ein größerer Einfluss ausgeht als von den Freundinnen und Freunden.

Ferner bleiben im WIM instrumentelle Anreize, wie sie in der RCT unterstellt werden, aber auch gegenwärtige Restriktionen (z. B. finanzielle Hürden oder niedrige Erfolgserwartungen) für die Erklärung von Bildungsaspirationen unberücksich-

tigt (Hoenig, 2019, S. 91). Folglich ließe sich das WIM insofern als Gegenpol zur RCT auslegen, als rationale Bildungsabwägungen bei der Entstehung von Bildungsaspirationen unberücksichtigt bleiben (Stocké, 2013, S. 269 ff.). Gleichwohl stimmen die Grundannahmen des WIM teilweise mit den Annahmen der RCT überein. So entspricht die weiter oben beschriebene Annahme – eine an die Leistungsrealität angepasste Bildungsaspiration der Zielpersonen bzw. des sozialen Bezugsumfeldes – ebenfalls den theoretischen Überlegungen der RCT (Hoenig, 2019, S. 92). Nach Hoenig (2019, S. 92) widerspricht jedoch das Hauptargument des WIM, dass Akteure durch eine internalisierte Norm, die sie durch den von Bezugsgruppen ausgeübten normativen Druck zur Konformität verinnerlicht haben, der Annahme instrumenteller Rationalität.

Diesem Argument ist jedoch entgegenzusetzen, dass Bildungspräferenzen aufgrund internalisierter Normen nicht im Widerspruch zur (weiten) soziologischen RCT stehen; vielmehr sind sie sogar Bestandteil der zentralen Modellannahmen (Boudon, 1974, S. 30; Opp, 2013, S. 341): So beruht die weite Auslegung der soziologischen RCT – und damit auch die Theorie der subjektiven Wert-Erwartung – zwar auf den Annahmen einer subjektiv instrumentellen Rationalität (vgl. Abschnitt 2.3), die Erträge und Kosten können jedoch sowohl monetärer als auch nicht monetärer Natur sein (z. B. die Konformität mit den Erwartungen des Bezugsumfeldes, vgl. Boudon, 1974, S. 30; Tjaden, 2016, S. 9).

Vielmehr ist dem Einwand von (Hoenig, 2019, S. 92) zuzustimmen, dass dem WIM keine konsistent formulierte Handlungstheorie zugrunde liegt: Weder für die Reaktionen auf die Leistungsrealität noch für die Reaktionen auf die Ansprüche und Erwartungen der Bezugspersonen liegen handlungstheoretische Erklärungen vor. Folglich ist es notwendig, ein Handlungsmodell aufzustellen, das beide Reaktionen erklären kann. Anlehnend an Hoenig (2019, S. 91 ff.) und Stocké (2013, S. 273 ff.6) sowie unter Rückgriff auf die Annahmen der Theorie der subjektiven Wert-Erwartung und des Modells der Frame-Selektion werden nachfolgend zwei handlungs- bzw. entscheidungstheoretische Erklärungsansätze für die Reaktionen der Jugendlichen auf die Leistungsrealität und die Erwartungen und Ansprüche des sozialen Umfeldes herausgearbeitet.

Erklärungsalternative I: Konformität mit den Erwartungen und Ansprüchen des sozialen Umfeldes unter Beachtung einschränkender Rahmenbedingungen

Bildungsaspirationen lassen sich aus dem Blickwinkel der Theorie der subjektiven Wert-Erwartung als Handlungs- bzw. Entscheidungsabsichten auslegen, die das Ergebnis von Kosten-Nutzen-Kalkulationen sind (Hoenig, 2019, S. 92). Insofern sind Bildungsaspirationen (vor allem realistische Bildungsaspirationen) mit dem subjektiven Erwartungsnutzen von Bildungsoptionen gleichzusetzen (Stocké, 2013, S. 271). Die subjektiven Wert-Erwartungsmodelle sind darüber hinaus flexibel bezüglich der Erweiterung um zusätzliche Nutzenterme (vgl. auch Abschnitt 2.3.2). Das im WIM unterstellte Streben nach der Konformität mit den Ansprüchen und Erwartungen des sozialen Umfeldes lässt sich unter Rückgriff auf die *Social Production Function Theory* (Lindenberg, 1989) erklären (Hoenig, 2019, S. 92 f.). Nach Lindenberg (1989,

S. 53) streben Individuen nach der Maximierung sozialer Anerkennung und physischem Wohlergehen. Das Adaptieren und Imitieren der Bildungserwartungen und -ansprüche des sozialen Umfeldes kann somit als ein rationales Handeln ausgelegt werden, um die soziale Anerkennung zu maximieren und eine positive Regulation der Beziehungen zu Bezugsgruppen anzustreben. Demnach könnten Individuen anspruchsvollen Bildungsoptionen einen hohen Wert zumessen, sofern diese von relevanten sozialen Bezugsgruppen erwartet werden (Stocké, 2013, S. 273). Ein mangelnder Bildungserfolg kann in höheren sozialen Schichten dagegen zum einen psychische Kosten durch kognitive Dissonanzen und zum anderen informelle Kosten und Prestigeverlust aufgrund einer „Stigmatisierung“ durch die sozialen Bezugsgruppen bewirken (Becker & Hecken, 2008, S. 23).

Nach Hoenig (2019, S. 93) hat diese Annahme die entscheidende Implikation, dass die Bildungsabsichten der Individuen nicht bedingungslos den Ansprüchen und Erwartungen des sozialen Umfeldes entsprechen, sondern von der Erwartung abhängen, dass der Nutzen der sozialen Anerkennung einer Bildungsoption größer ist als die damit verbundenen Kosten. In dem in dieser Arbeit herausgearbeiteten wert-erwartungstheoretischen Entscheidungsmodell nach Esser (1999) setzt sich der wahrgenommene Nutzen einer Bildungsalternative jedoch nicht allein aus den Bildungskosten zusammen, sondern er ist die Summe der Bildungsmotivation abzüglich der Investitionsrisiken einer Bildungsoption: $SEU = BM - IR$ (vgl. Abschnitt 2.3.2.2). Die von Hoenig (2019, S. 93) formulierte Annahme, „dass Jugendliche nur dann in den Genuss sozialer Anerkennung kommen, wenn sie auch in der Lage sind, diese zu realisieren“ lässt sich ebenfalls auf das in dieser Arbeit verwendete wert-erwartungstheoretische Modell von Esser (1999) beziehen. Der Nutzen der sozialen Anerkennung müsste dann zu einem Anstieg des wahrgenommenen Nutzens einer Bildungsoption führen, wenn die Investitionsrisiken einer Bildungsoption kleiner sind als die Summe der Bildungsmotivation und des Ertrages der sozialen Anerkennung. Formal-theoretisch hieße dies, dass der erwartete Nettonutzen einer Bildungsoption um den damit verbundenen Ertrag der sozialen Anerkennung *(SA)* zu erweitern wäre: $SEU(A_i) = BM_i - IR_i + SA_i$. Der Vorschlag einer Einführung der Erträge sozialer Anerkennung als Term in ein auf Rational-Choice-Annahmen beruhendes handlungstheoretisches Modell der Bildungsentscheidung ist jedoch keineswegs neu (Boudon, 1974, S. 29 f.; Jæger, 2007; Manzo, 2013; vgl. auch Brock & Durlauf, 2001), die hier vorgeschlagene Verknüpfung mit den theoretischen Termen der Bildungsmotivation und des Investitionsrisikos dagegen schon.

In Erweiterung zu bisherigen Forschungsarbeiten wird in dieser Arbeit davon ausgegangen, dass der Einfluss der Ansprüche und Erwartungen von Bezugsgruppen nicht nur mit den Schulleistungen der Jugendlichen, sondern darüber hinaus mit dem wahrgenommenen Investitionsrisiko einer Bildungsoption interagiert. Der Bezugsgruppeneinfluss sollte sich – im Sinne der subjektiven Rationalität – bei hohen wahrgenommenen Investitionsrisiken (bzw. hohen antizipierten Kosten und niedrigen Erfolgserwartungen) nicht auf die Bildungsentscheidung der Jugendlichen auswirken (Abb. 3).

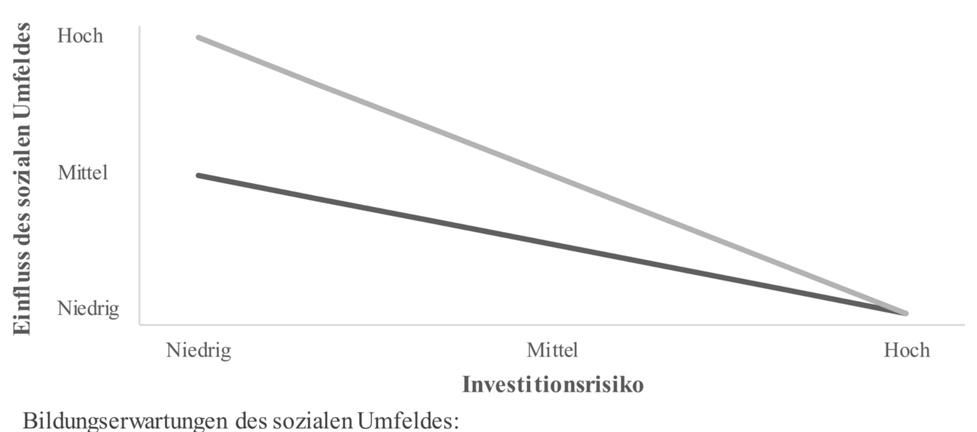


Abbildung 3: Erwartete Bezugsgruppeneinflüsse unter der Annahme subjektiver Rationalität (in Anlehnung an Hoenig, 2019)

Welche Schlussfolgerungen lassen die vorherigen theoretischen Überlegungen für die Erklärung sozialer Disparitäten bei der Bildungsentscheidung zu? Unter der Annahme, dass der erwartete Ertrag der sozialen Anerkennung Teil einer subjektiven Kosten-Nutzen-Abwägung ist und Akteure einer subjektiven instrumentellen Rationalität folgen, wäre Folgendes zu erwarten: Soziale Disparitäten bei der Bildungsentscheidung sollten bei niedrigen Investitionsrisiken und hohen Bildungserwartungen des sozialen Umfeldes am größten sein, da Jugendliche höherer sozialer Herkunft das Investitionsrisiko von Bildungsoptionen geringer einschätzen, zudem höhere Bildungserwartungen und -ansprüche an Jugendliche höherer sozialer Herkunft gerichtet werden und Bezugsgruppeneinflüsse bei hohen Investitionsrisiken abnehmen müssten. Dennoch ist auch ein alternativer Erklärungsansatz denkbar. So unterstellt das Modell der Frame-Selektion (vgl. Esser, 2001; Kroneberg, 2005, 2006), dass der Grad der instrumentellen Rationalität bzw. des reflexiv-kalkulierenden Modus von sozialen Rahmungsprozessen der Bildungsentscheidung bedingt wird (Hoenig, 2019, S. 94 f.) und somit variabel ist (Kroneberg, 2005, S. 347).

Erklärungsalternative II: Zur variablen subjektiven Rationalität der Akteure

In dem Modell der Frame-Selektion wird davon ausgegangen, dass der sogenannte Modus der Informationsverarbeitung über das Ausmaß des subjektiv rationalen Handelns bestimmt. Unterschieden werden zwei Modi der Informationsverarbeitung (vgl. Kroneberg, 2005, S. 347): zum einen der zuvor bereits angeführte reflex-kalkulierende (rc-) Modus und zum anderen ein automatisch-spontaner (as-)Modus der Selektion. Während im as-Modus die Entscheidung ausschließlich auf den unmittelbaren Situationswahrnehmungen und mentalen Modellen basiert, treffen die Akteure im rc-Modus „bewusste Entscheidungen unter Berücksichtigung der vorliegenden Informationen und der zu erwartenden Folgen“ (Kroneberg, 2005, S. 347). In anderen Worten: Während im rc-Modus das Handeln auf einer rationalen und be-

wussten Entscheidung gründet, ist das Handeln und die Entscheidung im ac-Modus dagegen unhinterfragt. Aus diesem Grund können die beiden Modi der Informationsverarbeitung auch als unterschiedliche „Logiken der Selektion“ verstanden werden (Kroneberg, 2005, S. 347).

Im Falle hoher und homogener Bildungserwartungen und -ansprüche des sozialen Umfeldes erfolgt die Bildungsentscheidung nach dem ac-Modus (vgl. Stocké, 2013, S. 275): Die Jugendlichen übernehmen dann bedingungslos bzw. ohne Berücksichtigung von Restriktionen die Erwartungen des sozialen Umfeldes. Sind die Bildungserwartungen und -ansprüche der Bezugsgruppen dagegen gering oder nicht eindeutig, tritt der rc-Modus in den Vordergrund: Die Jugendlichen berücksichtigen wahrgenommene Restriktionen, und ihr Handeln bzw. ihre Entscheidungen unterliegen dem subjektiven Kosten-Nutzen-Kalkül. Übertragen auf das in Anlehnung an Esser (1999) herausgearbeitete Wert-Erwartungsmodell würde das bedeuten, dass Restriktionen wie schwache Schulleistungen (vgl. Hoenig, 2019; Stocké, 2013) und hohe subjektive Investitionsrisiken von den Jugendlichen außer Acht gelassen werden, sofern die Erwartungen und Ansprüche des Umfeldes besonders hoch sind (Abb. 4).

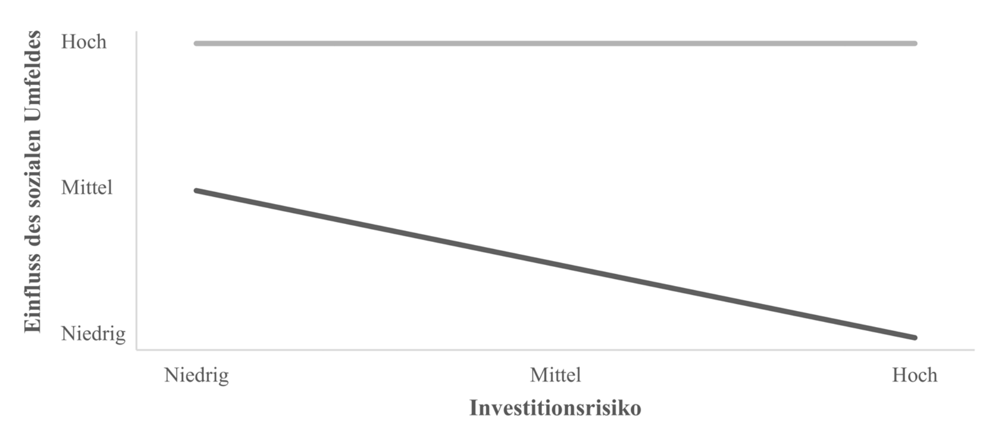


Abbildung 4: Erwartete Bezugsgruppeneinflüsse unter der Annahme sozialer Rahmungsprozesse (in Anlehnung an Hoenig, 2019)

Für das Ausmaß sozialer Bildungsungleichheiten hieße dies, dass soziale Herkunftsunterschiede in den Übergangsprozessen auch dann am größten sind, wenn das Investitionsrisiko für eine Bildungsoption besonders hoch ist. Personen hoher sozialer Herkunft weisen über Generationen hinweg eine gewisse Bildungsnähe vor und sind folglich mit höherer Bildung bzw. Ausbildung vertraut (Becker, 2017b, S. 135). Im Unterschied zu Personen niedriger sozialer Herkunft werden sie Bildungsentscheidungen, die mit Unsicherheiten und erheblichen Konsequenzen verbunden sind, „kaum im Sinne wohlüberlegter Abwägungen von Vor- und Nachteilen höherer

sekundärer und tertiärer Bildung im Vergleich zu alternativen Ausbildungen treffen“ (Becker, 2017b, S. 135 f.). Vielmehr treten „automatische Entscheidungen“ zugunsten weiterführender Bildung und Ausbildung in den Vordergrund (Becker, 2017b, S. 136). Denkbar wäre darüber hinaus, dass soziale Disparitäten in der Bildungsentscheidung gerade bei hohen wahrgenommenen Investitionsrisiken und zu einem gewissen Grad auch schwachen Leistungen bestehen – vorausgesetzt die formalen Zugangsvoraussetzungen werden erfüllt. So könnten die hohen Bildungserwartungen und -ansprüche in höheren sozialen Schichten – wie oben angeführt – dazu führen, dass restringierende Rahmenbedingungen außer Acht gelassen werden.

Während die theoretischen Argumente der vorherigen Abschnitte vorwiegend auf die Erklärung von sozialen Bildungsungleichheiten abstellen, erfordert die Erklärung migrationsbezogener Bildungsungleichheiten eine gesonderte Betrachtung. Grund dafür sind migrationsspezifische Rahmungsprozesse von Bildungsentscheidungen. Im nachfolgenden Abschnitt wird die vielfach diskutierte und bereits belegte Migrationsspezifik der Bildungsentscheidungen und des Bezugsgruppeneinflusses aufgegriffen.

2.3.3.2 Zur Migrationsspezifik von Bildungsentscheidungen: Sekundäre Effekte des Migrationshintergrundes

Zur Erklärung migrationsspezifischer Bildungsentscheidungen und -ungleichheiten eignet sich zunächst der Rückgriff auf den konzeptionellen Rahmen der primären und sekundären Herkunftseffekte nach Boudon (1974). Ethnische primäre Effekte (bzw. primäre Effekte des Migrationshintergrundes) beziehen sich auf die migrationsspezifischen Lernbedingungen in den Familien, die auch unter Kontrolle primärer sozialer Herkunftseffekte zu migrationsspezifischen Unterschieden in den Schulleistungen und Kompetenzen führen (Glauser, 2015, S. 112; Kristen & Dollmann, 2010, S. 119). Hierzu zählen zum Beispiel die migrationsspezifischen Lerngelegenheiten der Familie (Esser, 2006). Leistungsunterschiede in Deutsch lassen sich zwischen Kindern mit Migrationshintergrund und einheimischen Kindern bereits in der Vor- und Grundschulzeit feststellen (Kristen, 2008a; Wendt & Schwippert, 2017). Ethnische sekundäre Effekte (bzw. sekundäre Effekte des Migrationshintergrundes) sind hingegen migrationsbezogene Bedingungen, die unter Kontrolle primärer und sekundärer Effekte der sozialen Herkunft einen eigenständigen Einfluss auf die Bildungsentscheidung haben (Diehl, Hunkler & Kristen, 2016, S. 10). Im weiteren Verlauf des Abschnitts stehen die sekundären Effekte des Migrationshintergrundes im Vordergrund.

In der Forschung werden ambitionierte Bildungsentscheidungen von Migrantinnen und Migranten zunehmend belegt (Acar, 2018; Dollmann, 2017; Dollmann & Weißmann, 2020; Hunkler & Tjaden, 2018; Jonsson & Rudolphi, 2011; Kilpi-Jakonen, 2011; Kristen et al., 2008b; Siegert & Roth, 2013; Tjaden, 2017; Tjaden & Scharenberg, 2017). Dennoch liegt nur wenig Forschung zu den theoretischen Erklärungsmechanismen vor (Hunkler & Tjaden, 2018, S. 75). Zur Erklärung sekundärer Effekte des Migrationshintergrundes werden diverse Mechanismen diskutiert (für einen Über-

blick: Becker & Gresch, 2016, S. 81 ff.; Hunkler & Tjaden, 2018, S. 75 ff.; Salikutluk, 2013, S. 10 ff.). Vordergründig werden die ambitionierten Bildungsentscheidungen von Personen mit Migrationshintergrund jedoch auf drei theoretische Erklärungsmechanismen zurückgeführt: (I) den sogenannten Zuwandereroptimismus, (II) eine antizipierte Diskriminierung und (III) Informationsdefizite. Diese Erklärungsansätze greifen sowohl die im WIM diskutierten Bezugsgruppeneffekte (Sewell et al., 1969; Sewell et al., 1970) als auch theoretische Annahmen der soziologischen RCT (Esser, 1999) auf. Anzumerken ist hierbei, dass sich diese drei Mechanismen für die Erklärung der ambitionierten Bildungspläne von Migrantinnen und Migranten eher ergänzen, als dass sie sich gegenseitig ausschließen (Relikowski, Yilmaz & Blossfeld, 2012b, S. 114; Salikutluk, 2016, S. 584).

Erklärungsmechanismus I: Zuwandereroptimismus

Ein substanzieller Teil der Forschung (Becker & Gresch, 2016; Dollmann & Weißmann, 2020; Hadjar & Scharf, 2019; Hunkler & Tjaden, 2018; Kristen & Dollmann, 2010; Relikowski et al., 2012b; Salikutluk, 2013, 2016; Tjaden & Scharenberg, 2017) stellt die ambitionierteren Bildungslaufbahnentscheidungen von Einwandererkindern auf den *Zuwandereroptimismus* ab (auch bezeichnet als Immigrant-Optimism-Hypothese, vgl. Kao & Tienda, 1995), der sich in einem überdurchschnittlichen (sozialen) Aufstiegswillen von Migrantinnen und Migranten manifestiert. Der Zuwandereroptimismus wird auf unterschiedliche theoretische Annahmen zurückgeführt. Vordergründig wird jedoch angenommen, dass Migrantinnen und Migranten hinsichtlich ihrer Ambitionen, Motive und ihres Optimismus eine positiv selektierte Gruppe darstellen (Becker & Gresch, 2016, S. 82; Hunkler & Tjaden, 2018, S. 75).

Eine Vielzahl von Studien hat untersucht, inwiefern Migrationspopulationen eine positiv oder negativ selektierte Gruppe im Vergleich zur im Herkunftsland verbliebenen Bevölkerung darstellen (Bertoli, Fernández-Huertas Moraga & Ortega, 2013; Chiswick, 1999; Feliciano, 2005a, 2005b, 2006; Ichou, 2014). Aktuelle Studien sprechen weniger für eine allgemein positive Bildungsselektivität von Migrantinnen und Migranten als vielmehr dafür, dass die Bildungsselektivität von Migrantinnen und Migranten in Abhängigkeit von der ethnischen Gruppe bzw. vom Herkunftsland und vom Aufnahmeland variiert (van de Werfhorst & Heath, 2019). Die Auslöser für eine Migration sind vielseitig und reichen von ökonomischen, politischen, sozialen bis hin zu psychologischen Beweggründen (Bodvarsson & van den Berg, 2013; Brücker, Rother & Schupp, 2016). Es kann jedoch allgemein davon ausgegangen werden, dass Migration mit der Hoffnung und Erwartung einer Verbesserung der Lebensbedingungen verbunden ist, die sich in einem überdurchschnittlichen Aufstiegswunsch widerspiegelt (Hadjar & Scharf, 2019, S. 715).

Investitionen in die Bildung werden von Personen mit Migrationshintergrund dabei als notwendiger und zentraler Schlüssel wahrgenommen, um die Aufwärtsmobilität zu realisieren (Relikowski et al., 2012b, S. 132; Salikutluk, 2016, S. 583) und die soziale Integration in die Aufnahmegesellschaft zu ermöglichen (Esser, 2006). Auch deswegen schätzen Migrantinnen und Migranten den Wert von Bildung höher ein und weisen eine höhere Bildungsaspiration auf als Personen ohne Migrations-

hintergrund (Hadjar & Scharf, 2019, S. 715). Auf der Grundlage qualitativer und quantitativer Datenanalysen können Relikowski et al. (2012b) für verschiedene Migrantengruppen in Deutschland eine überdurchschnittlich hohe Bildungsaspiration nachweisen (vgl. auch Hunkler & Tjaden, 2018; Salikutluk, 2013). Insbesondere Familien mit türkischem Migrationshintergrund schreiben hohen Bildungsabschlüssen eine wichtige Rolle für den späteren Arbeitsmarkterfolg zu (Salikutluk, 2013, S. 22) und weisen unter Kontrolle von Schulleistungen und Merkmalen der sozialen Herkunft höhere Bildungsaspirationen auf (Hunkler & Tjaden, 2018; Relikowski et al., 2012b; Salikutluk, 2013, 2016). Diese überdurchschnittliche Bildungsaspiration bei türkischen Migrantinnen und Migranten sei darauf zurückzuführen, „dass sich gerade diese Gruppe durch Migration bessere Möglichkeiten erhofft, eigene verpasste Bildungs- und Arbeitsmarktchancen über ihre Kinder nachzuholen" (Relikowski et al., 2012b, S. 132).

Oft können die Eltern ihre Bildungspläne nicht (mehr) selbst realisieren und „vererben" sie daher an ihre Kinder bzw. an die zweite Migrantengeneration (Hunkler & Tjaden, 2018, S. 75; Salikutluk, 2013, S. 11). Dieses Phänomen lässt sich unter Rückgriff auf die im WIM postulierten theoretischen Mechanismen der sogenannten „Definer"- und „Model"-Funktion von Eltern (Picou & Carter, 1976; Scritchfield & Picou, 1982; Sewell et al., 1969; Woelfel & Haller, 1971) erklären (vgl. Abschnitt 2.3.3.1). Können Migranteneltern ihre eigenen Bildungspläne nicht in die Tat umsetzen oder ihre Bildungstitel des Herkunftslandes nicht auf das Aufnahmeland übertragen, verliert die Modell-Funktion der Eltern an Bedeutung (Salikutluk, 2013, S. 11) und der Mechanismus der Imitation bzw. der Nachahmung bleibt aus. Nach Cohen (1987) ist jedoch die elterliche „Definer"-Funktion gewichtiger als die Modell-Funktion: Auch bei eigenen Bildungsmisserfolgen bzw. unerfüllten Bildungszielen definieren Migranteneltern über ihre hohen Bildungserwartungen und -ansprüche, was für ihre Kinder erstrebenswert ist und üben dadurch einen normativen Konformitätsdruck auf sie aus. Aufgrund des Konformitätsdrucks adaptieren die Kinder die Erwartungen und Ansprüche ihrer Eltern (Cohen, 1987; Haller, 1968; Woelfel & Haller, 1971). Auch wenn sich die erste Migrantengeneration am unteren sozioökonomischen Rand der Aufnahmegesellschaft wiederfindet, wird dieser Wunsch an die folgende (zweite) Generation weitergetragen (Kao & Tienda, 1995, S. 5). Dadurch können Migrantenkinder sich verantwortlich fühlen, in dem Aufnahmeland erfolgreich zu sein, um einen Beitrag zu dem Erfüllen des „Lebenstraums" ihrer Eltern zu leisten (Dreby, 2010; Marquez Kiyama, 2010; Relikowski et al., 2012b; Shah, Dwyer & Modood, 2010). So zeigen Befunde aus Großbritannien (Shah et al., 2010), Deutschland (Relikowski et al., 2012b) und den Vereinigten Staaten (Dreby, 2010; Marquez Kiyama, 2010), dass die elterlichen Erwartungen einen erheblichen Einfluss auf die Bildungsaspirationen ihrer Kinder ausüben. Zusammenfassend wird davon ausgegangen, dass die hohen Bildungserwartungen und -ansprüche in Migrantenfamilien unabhängig von der sozialen Herkunft dazu führen, dass junge Migrantinnen und Migranten gegenüber einheimischen Jugendlichen ambitioniertere und anspruchsvollere Bildungswege wählen.

Erklärungsmechanismus II: Antizipierte Diskriminierung

Ambitionierte Bildungspläne von Migrantinnen und Migranten werden in der theoretischen Literatur darüber hinaus auf eine *antizipierte Diskriminierung* zurückgeführt (Heath et al., 2008, S. 226; Heath & Brinbaum, 2007, S. 297 f.; auch als *blocked opportunities* bezeichnet, vgl. Salikutluk, 2016). Dieser Hypothese zufolge erwarten zugewanderte Personen Diskriminierungen auf dem Arbeitsmarkt. Diskriminierungserwartungen führen dazu, dass Migrantinnen und Migranten die Opportunitätskosten von weiterführender sekundärer und tertiärer Bildung niedriger einstufen als Jugendliche ohne Migrationshintergrund und in der Folge stärker in höhere Bildung investieren, um antizipierte Benachteiligungen auf dem Arbeitsmarkt zu kompensieren (Heath et al., 2008, S. 226). Dies dürfte besonders dann der Fall sein, wenn Migrantinnen und Migranten davon ausgehen, dass die Vergabe von Arbeitsplätzen auf dem Arbeitsmarkt bei hohen Bildungsabschlüssen (insbesondere Hochschulabschlüssen) leistungsgerechter erfolgt. In diesem Fall erscheint es sinnvoller die Schule fortzusetzen, um eine Hochschulzugangsberechtigung zu erlangen, als eine berufliche Ausbildungsalternative in Erwägung zu ziehen (Jonsson & Rudolphi, 2011, S. 489). Dennoch ist nicht nur zu erwarten, dass eine antizipierte Diskriminierung zu einer „Überkompensation" führt. Denkbar wäre ebenfalls das Gegenteil: So könnten Entmutigungseffekte als Konsequenz antizipierter Diskriminierung eintreten, insbesondere bei schlechten Schulleistungen (Becker, 2010a, S. 11). Bislang wurde die Hypothese antizipierter Diskriminierung noch zu selten empirisch beleuchtet. Die wenigen bestehenden Forschungsergebnisse sprechen jedoch eher für einen geringen Einfluss einer antizipierten Diskriminierung (Fernández-Reino, 2016; Hunkler & Tjaden, 2018; Teney, Devleeshouwer & Hanquinet, 2013; Tjaden & Hunkler, 2017).

Erklärungsmechanismus III: Informationsdefizite

Ein dritter Erklärungsansatz bezieht sich auf die *Informationsdefizite* von Migrantinnen und Migranten in Bezug auf das Bildungssystem des Aufnahmelandes (Becker, 2010a, S. 8 f.; Hunkler & Tjaden, 2018, S. 76 f.; Relikowski et al., 2012b, S. 114). Fehlende Informationen über institutionelle Hindernisse und Anforderungen des Bildungssystems des Ziellandes begünstigen nach dieser Hypothese die Überschätzung der Erfolgserwartungen bzw. Realisierungswahrscheinlichkeiten von Bildungszielen (Relikowski et al., 2012b, S. 120). Informationsdefizite können darüber hinaus die wahrgenommenen Renditen verschiedener Bildungsgänge beeinflussen (Goldenberg, Gallimore, Reese & Garnier, 2001, S. 578). Die Forschung zum Informationsmechanismus zeigt für Deutschland – auch aufgrund von Unschärfen und Unterschieden hinsichtlich der Operationalisierung von Informationsdefiziten (Hunkler & Tjaden, 2018, S. 80) – keine eindeutige Befundlage: Relikowski et al. (2012b, S. 130) stellen zum einen fest, dass Eltern mit Migrationshintergrund weniger über das deutsche Bildungssystem wissen als Eltern ohne Migrationshintergrund. Zum anderen sprechen ihre Befunde dafür, dass Migranteneltern, und hierbei vor allem Eltern ohne Erfahrungen mit dem deutschen Schulsystem, die Leistungen ihrer Kinder sys-

tematisch überschätzen. Salikutluk (2016) sowie Hunkler und Tjaden (2018) finden hingegen keine signifikanten Hinweise für die Informationsdefizit-Hypothese.

Die Annahme des Zuwandereroptimismus wurde dagegen sowohl durch qualitative Studien in den Vereinigten Staaten, in England und Deutschland (Dreby, 2010; Relikowski et al., 2012b) als auch zunehmend durch quantitative Studien bestätigt (Hunkler & Tjaden, 2018; Kristen & Dollmann, 2010; Relikowski et al., 2012b; Salikutluk, 2016). Auf der Grundlage von Dekompositionsverfahren (vgl. Karlson et al., 2012) können Hunkler und Tjaden (2018) für Deutschland nachweisen, dass die ambitionierten Bildungspläne und -entscheidungen von Migrantinnen und Migranten fast ausschließlich durch den Zuwandereroptimismus erklärt werden können und dass alternativ diskutierte Erklärungsansätze (antizipierte Diskriminierung und Informationsdefizite) nur eine geringfügige Bedeutung erlangen. Dieser Befund wird auch durch internationale Forschungsarbeiten bestätigt (Fernández-Reino, 2016). In Anbetracht der noch recht jungen Forschung lässt sich auf der Grundlage der bisherigen Befundlage allerdings nicht abschließend schlussfolgern, dass die Hypothese des Zuwandereroptimismus die zentrale Ursache der ambitionierten Bildungspläne von Migrantinnen und Migranten ist. Somit geht die vorliegende Arbeit davon aus, dass alle drei Mechanismen die Bildungsentscheidungen von jungen Migrantinnen und Migranten bedingen.

Bezug der drei Erklärungsmechanismen auf die Bildungsentscheidungen am Ende der Sekundarstufe I

Die theoretischen Annahmen der sekundären Effekte des Migrationshintergrundes werden nachfolgend auf den Kontext der Bildungsentscheidung von Schulentlassenen der allgemeinbildenden Sekundarstufe I überführt. Hierfür wird ebenfalls auf die theoretischen Annahmen der subjektiven Wert-Erwartungstheorie, des WIM und des Modells der Frame-Selektion Bezug genommen.

Anlehnend an die Immigrant-Optimism-Hypothese sind verschiedene und simultan wirkende Effekte denkbar, die sowohl eine Berücksichtigung der entscheidungsbedingenden Mechanismen auf der Individualebene als auch den Einfluss des elterlichen Bezugsgruppeneinflusses erfordern. Aus den theoretischen Argumenten der Immigrant-Optimism-Hypothese und des WIM wurde weiter oben abgeleitet, dass der Optimismus von Migranteneltern in besonderer Weise die Werte und Normen ihrer Kinder definiert. Mit zunehmendem Alter wird zwar die Bildungsentscheidung immer stärker durch die Heranwachsenden selbst getroffen (Becker, 2017b, S. 112; Erikson & Jonsson, 1996, S. 54; Hillmert & Jacob, 2003, S. 320; vgl. auch Abschnitt 2.3.2.3), der im Rahmen der familiären Sozialisation adaptierte und verinnerlichte Aufstiegswille dürfte jedoch maßgeblich ihre Entscheidung bedingen. Zugleich dürften die Bildungserwartungen der Eltern auch an späteren Bildungsübergängen die Entscheidungen der Jugendlichen bewirken. Der Zuwandereroptimismus könnte sich somit sowohl in den höheren Bildungsaspirationen der Eltern als auch vermittelt über die elterlichen Bildungserwartungen in den Bildungsaspirationen junger Migrantinnen und Migranten widerspiegeln. Signifikant höhere Bil-

dungsaspirationen von Eltern und Kindern mit Migrationshintergrund werden in verschiedenen Studien nachgewiesen (Ditton et al., 2005; Paulus & Blossfeld, 2007; Relikowski, 2012a; Relikowski et al., 2012b). Die Bildungsaspirationen der Eltern und der Jugendlichen mit Migrationshintergrund müssten demnach einen eigenständigen Erklärungsbeitrag für migrationsspezifische Bildungsentscheidungen leisten.

Auf der Individualebene beschreiben die nachfolgenden Ausführungen anlehnend an Tjaden (2016) und Glauser (2015) den Einfluss der drei Mechanismen auf die wert-erwartungstheoretischen Entscheidungsparameter von Esser (1999). Es ist zu erwarten, dass der Zuwandereroptimismus die Bildungsmotivation junger Migrantinnen und Migranten beeinflusst. Hierbei sind verschiedene Effekte denkbar: Die mit dem Zuwandereroptimismus verbundene hohe Motivation für soziale Aufwärtsmobilität dürfte sich insgesamt in einem höheren Statuserhaltmotiv (SV) von Jugendlichen mit Migrationshintergrund widerspiegeln. Da allgemeine Statuserhaltmotive (SV) unabhängig von der Bildungsoption in die multiplikativen Terme der Bildungsmotivation einfließen, könnten Migrantinnen und Migranten sowohl eine höhere Bildungsmotivation für eine weiterführende Schule als auch für eine Berufsausbildung vorweisen. Anlehnend an die Immigrant-Optimism-Hypothese könnten jugendliche Migrantinnen und Migranten jedoch darüber hinaus den Bildungsertrag einer weiterführenden Schule zum Erwerb einer Hochschulreife (U_E) höher einschätzen als Jugendliche ohne Migrationshintergrund, da akademische Bildungszweige Kanäle zur Umsetzung der Aufwärtsmobilität bereitstellen. Auf der Grundlage dieser Annahmen müssten Jugendliche mit Migrationshintergrund gegenüber Jugendlichen ohne Migrationshintergrund eine höhere Bildungsmotivation haben, eine weiterführende Schule zum Erwerb einer Hochschulreife zu besuchen. Informationsdefizite in Bezug auf die Attraktivität vollqualifizierender Berufsausbildungen könnten außerdem dazu führen, dass junge Migrantinnen und Migranten eine geringere Bildungsmotivation hinsichtlich einer Berufsausbildung (U_V) aufweisen. Dieses Argument dürfte jedoch vielmehr auf die erste Migrantengeneration zutreffen, da diese weniger mit den Strukturen des Bildungssystems vertraut ist. Es wird folglich davon ausgegangen, dass migrationsspezifische Unterschiede in der Einschätzung der Bildungsmotivation bezüglich einer weiterführenden Schule größer sind als in Bezug auf eine Berufsausbildung.

Außerdem dürften die drei Erklärungsmechanismen (Zuwandereroptimismus, antizipierte Diskriminierung und Informationsdefizite) das wahrgenommene Investitionsrisiko $(IR = C/p)$ der jungen Migrantinnen und Migranten beeinflussen, wobei anlehnend an Tjaden (2016, S. 13 ff.) verschiedene Effekte denkbar sind: Aufgrund der überdurchschnittlich hohen Motivation der Aufwärtsmobilität von Migrantenfamilien ist zu erwarten, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund gegenüber Jugendlichen ohne Migrationshintergrund höhere Erfolgserwartungen haben, eine Hochschulreife zu erwerben (p_E). Zugleich dürften antizipierte Diskriminierungen bei der Vergabe von Ausbildungsplätzen im dualen System dazu führen, dass Migrantinnen und Migranten eine vergleichsweise geringe Erfolgserwartung haben, eine Berufsausbildung zu erhalten (p_V). Gleichzeitig wird angenommen, dass Mi-

grantinnen und Migranten die Kosten weiterführender Schulen weniger stark gewichten als Jugendliche ohne Migrationshintergrund *(C_E)* – zum einen aufgrund von Informationsdefiziten, weil sie weniger Kenntnisse über die Bildungskosten einer weiterführenden Schule vorweisen könnten, zum anderen aber auch aufgrund einer antizipierten Diskriminierung auf dem Ausbildungsmarkt, die dazu führt, dass Migrantinnen und Migranten die Opportunitätskosten einer weiterführenden Schule gegenüber denjenigen einer Berufsausbildung geringer einschätzen. Anlehnend an die Annahmen der antizipierten Diskriminierung könnten Jugendliche mit Migrationshintergrund zudem erwarten, dass sie bei der Vergabe von Ausbildungsplätzen nachrangig behandelt werden und schätzen daher den Gesamtaufwand der Ausbildungsplatzsuche höher ein als Jugendliche ohne Migrationshintergrund. Darüber hinaus könnten Migrantinnen und Migranten aber auch aufgrund von Informationsdefiziten bezüglich der Ausbildungsplatzsuche und -bewerbung die Kosten einer Ausbildungsplatzsuche höher einschätzen. Insgesamt müssten Migrantinnen und Migranten demnach das Investitionsrisiko einer weiterführenden Schule geringer und das Investitionsrisiko einer betrieblichen Ausbildung höher einstufen als Jugendliche ohne Migrationshintergrund. Anlehnend an Tjaden (2016, S. 16) wird der Einfluss der drei Mechanismen migrationsspezifischer Bildungsentscheidungen auf die soziologischen Entscheidungsparameter in Tabelle 2 zusammengefasst:

Tabelle 2: Überblick zu den Mechanismen migrationsspezifischer Bildungsentscheidungen (in Anlehnung an Glauser, 2015)

Migrations-hintergrund	Primäre ethnische Effekte	Sekundäre ethnische Effekte							
		Weiterführende Schule				Berufsausbildung			
	Schulleistungen	*BM*		*IR*		*BM*		*IR*	
		U	*cSV*	*C*	*p*	*U*	*cSV*	*C*	*p*
Nein	Referenz	Referenz		Referenz		Referenz		Referenz	
Ja	–	+[a,b]	+[a]	–[b,c]	+[a,b]	–[b,c]	+[a]	+[b,c]	–[c]

Verantwortlicher Mechanismus:[a] Immigrant-Optimism,[b] Informationsdefizite,[c] Antizipierte Diskriminierung.
Erwartetes Ergebnis = kein Einfluss, + positiver Effekt, – negativer Effekt.
U Bildungsertrag, *cSV* Statuserhaltmotiv, *C* Kosten, *p* Erfolgserwartung, *BM* Bildungsmotivation, *IR* Investitionsrisiko.

Aufbauend auf der konsistenten Befundlage zu den Bildungsentscheidungen junger Migrantinnen und Migranten und den herausgearbeiteten Erklärungsansätzen wird davon ausgegangen, dass sich Jugendliche mit Migrationshintergrund seltener für vollqualifizierende Berufsausbildungen und häufiger für weiterführende Bildungswege zum Erwerb einer Hochschulreife entscheiden als Jugendliche ohne Migrationshintergrund.

Neben den sekundären ethnischen Effekten auf der Individualebene wird die Bildungsentscheidung junger Migrantinnen und Migranten darüber hinaus im

familiären Kontext von migrationsspezifischen Bildungserwartungen der Eltern beeinflusst. Anlehnend an die theoretischen Annahmen des WIM und der Immigrant-Optimism-Hypothese ist davon auszugehen, dass die Bildungspläne von Migranteneltern dazu beitragen, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund am Ende der allgemeinbildenden Sekundarstufe I den Besuch einer weiterführenden Schule gegenüber der Aufnahme einer beruflichen Ausbildung bevorzugen. Bislang ungeklärt ist jedoch die Frage nach der Rationalität der Bildungsentscheidung bzw. nach dem Modus der Informationsverarbeitung. Anlehnend an die zwei – in Abschnitt 2.3.3.1 – erarbeiteten handlungstheoretischen Erklärungsansätze für den Bezugsgruppeneinfluss ist Folgendes zu erwarten:

1) Im Kontext der soziologischen RCT bzw. der Theorie der subjektiven Wert-Erwartung sind die Bildungserwartungen und -ansprüche der Eltern Bestandteil der subjektiven Kosten-Nutzen-Abwägung der Jugendlichen. Migrantinnen und Migranten kommen den Erwartungen ihrer Eltern nach, um den Nutzenterm der sozialen Anerkennung zu maximieren. Übertragen auf das Entscheidungsmodell von Esser (1999) halten Individuen jedoch das Erreichen der sozialen Anerkennung nur dann für möglich, wenn die Investitionsrisiken für eine Bildungsoption nicht zu groß sind. Insofern adaptieren junge Migrantinnen und Migranten die hohen Bildungserwartungen der Eltern nicht bedingungslos. Das Ausmaß des migrationsspezifischen Bezugsgruppeneinflusses müsste demnach mit der Höhe des Investitionsrisikos sinken. Migrationsspezifische Disparitäten in der Bildungsentscheidung und im Bildungsverlauf sollten damit am größten sein, wenn das Investitionsrisiko niedrig und die elterlichen Bildungserwartungen für eine Bildungsoption hoch sind.
2) In Anlehnung an das Modell der Frame-Selektion hätten ambitionierte Bildungspläne der Eltern auch in Verbindung mit einem hohen wahrgenommenen Investitionsrisiko einen Einfluss auf die Bildungsentscheidung von jungen Migrantinnen und Migranten. Grund dafür ist die Annahme des Modells der Frame-Selektion, dass die Bildungsentscheidung im Falle hoher und homogener Bildungserwartungen des sozialen Umfeldes im automatisch-spontanen Modus erfolgt: Die ambitionierten Bildungspläne der Migranteneltern werden demnach ohne Berücksichtigung von Restriktionen übernommen (Stocké, 2013, S. 275).

2.3.3.3 Zwischenfazit

Die zuvor herangezogenen Theorien und Erklärungsmodelle für soziale und migrationsbezogene Bildungsungleichheiten stellen primär die Bildungsentscheidungen der Jugendlichen in den Vordergrund. Die Erklärung von Bildungsentscheidungen erfordert darüber hinaus eine Auseinandersetzung mit den institutionellen Rahmenbedingungen des Bildungssystems und den Mechanismen der Fremdselektion: Ein zentraler Aspekt ist dabei, welchen Stellenwert individuelle Bildungsentscheidungen in den Übergangsprozessen einnehmen (können): Je größer die individuelle Entscheidungsfreiheit an systematischen und institutionellen Schnittstellen im Bil-

dungsverlauf ist, desto gewichtiger sind sekundäre Effekte und desto stärker ist die soziale und ethnische Selektivität am Bildungsübergang (Dollmann, 2011, S. 617, 2016, S. 206; Jackson & Jonsson, 2013, S. 310 f.). Aufgrund der hohen Stratifizierung des deutschen Bildungssystems (Jackson & Jonsson, 2013, S. 309) ist zu erwarten, dass sekundären Effekte eine gewichtige Rolle am Bildungsübergang am Ende der Sekundarstufe I spielen.

Darüber hinaus unterliegt die Bildungsentscheidung aber auch Restriktionen, die aus den Selektionsmechanismen des (Berufs-)Bildungssystems resultieren (Dietrich & Abraham, 2018, S. 85). Hierzu zählt unter anderem, dass der Zugang zu weiterführenden Schulen durch formale Voraussetzungen beschränkt ist – insbesondere durch Schulabschlüsse und Zeugnisnoten (vgl. KMK, 2019). Anders als die Bildungsübergänge innerhalb des allgemeinbildenden Systems sind die Einmündungsprozesse in die Berufsausbildung (zumindest bei der betrieblichen Ausbildung) hingegen stark von Fremdselektionsprozessen durch die Ausbildungsbetriebe geprägt (Seeber et al., 2019a, S. 75): So hängt die Vergabe eines Ausbildungsplatzes maßgeblich von dem Entscheidungsverhalten der Ausbildungsbetriebe ab. Die Zugangsregeln der Bildungsinstitutionen können darüber hinaus mittelbar die subjektive Abwägung der Jugendlichen von Bildungsalternativen beeinflussen, da sie darüber entscheiden, wie hoch die zu überwindenden Eintrittshürden sind.[17] Regionale Bedingungen des Ausbildungsmarktes können ebenfalls die Ausbildungsentscheidung der Jugendlichen beeinflussen, wirken sich darüber hinaus jedoch auch auf das Auswahlverhalten der Ausbildungsbetriebe aus (Glauser & Becker, 2016). Aus diesen Gründen werden in den kommenden Abschnitten institutionelle Mechanismen (Abschnitt 2.4) und regionale Bedingungen (Abschnitt 2.5) des Zugangs zur Berufsausbildung aufgegriffen.

2.4 Institutionelle Mechanismen der leistungsbezogenen und sozialen Selektivität beim Zugang zur Berufsausbildung[18]

Während der Übergangsphase werden die Übergangsentscheidungen und -prozesse der Jugendlichen von der Institutionenstruktur des (Berufs-)Bildungssystems und deren Zugangsregeln beeinflusst (Becker, 2017b, S. 136; Dietrich & Abraham, 2018, S. 85; Eberhard & Ulrich, 2010, S. 133; Konietzka, 2016, S. 316). Nachfolgend werden die dort zum Tragen kommenden institutionellen Regeln und Mechanismen sowie

17 Restriktionen, die aus den institutionellen Zugangsregeln der Bildungsträger resultieren, werden in den wert-erwartungstheoretischen Modellierungen größtenteils vernachlässigt (Dietrich & Abraham, 2018, S. 85). Erikson & Jonsson (1996, S. 33) zufolge können Regeln des Zugangs zu Bildung sowie zu überwindende Barrieren an den entsprechenden Schnittstellen des Bildungsübergangs mitunter einen Einfluss auf die Bildungsentscheidung haben. Institutionelle Bedingungen gehen jedoch nicht als eigenständige formale Messgröße in die Modellgleichungen der soziologischen Wert-Erwartungsmodelle ein. Vielmehr werden institutionelle Restriktionen über die Kontrolle primärer Effekte implizit berücksichtigt.

18 Bestandteile des Abschnittes wurden veröffentlicht in Busse (2020).

ihre Einflussnahme auf Möglichkeiten der Verwertung von herkunfts- und migrationsbedingten Ressourcen beschrieben. Zur Erklärung der leistungsbezogenen und sozialen Mechanismen der Fremdselektion wird auf die Humankapital- (Becker, 1962, 1993) und Signaling-Theorie (Spence, 1973, 1978) sowie auf das Job-Competition-Modell (Thurow, 1979) Bezug genommen. Auf ihrer Grundlage werden institutionelle Selektionsmechanismen des (Berufs-)Bildungssystems sowie deren Abhängigkeit von regionalen Bedingungen des Ausbildungsmarktes theoretisch nachgezeichnet.

Aus einer formalrechtlichen Perspektive wird der Zugang zum Schulberufssystem durch institutionelle Mindestqualifikationen geregelt (vgl. auch Abschnitt 2.1): Als formale Eingangshürde wird mindestens ein Hauptschulabschluss vorausgesetzt, der jedoch nur für ein eingeschränktes Berufsspektrum den Zugang zu einer Berufsausbildung im Schulberufssystem ermöglicht (Seeber et al., 2019b, S. 56). De facto fordern die meisten Ausbildungsgänge im Schulberufssystem oberhalb der sogenannten Helferberufe einen mittleren Schulabschluss als formale Einstiegsvoraussetzung (Dobischat, 2010, S. 103; Kleinert & Jacob, 2012, S. 214; Seeber et al., 2019a, S. 72). Unklar ist derweilen, welche Rolle den Akteuren im Schulberufssystem bei der Vergabe von Ausbildungsstellen zukommt und ob über die formalen Zugangsbedingungen hinaus weitere Aspekte von Bedeutung sind (Granato & Ulrich, 2014, S. 209).

Bezüglich der Auswahllogiken und -verfahren der Betriebe bei der Rekrutierung von Auszubildenden ist das Ausmaß empirischer Evidenz dagegen größer (vgl. Granato & Ulrich, 2014, S. 214 ff.; Kohlrausch, 2013). Der Zugang zum dualen System folgt marktförmigen Mechanismen (Esser, 2000, S. 235 ff.). Insofern lassen sich die theoretischen Annahmen (mikro-)ökonomischer Arbeitsmarkttheorien auch auf das Geschehen auf dem Ausbildungsmarkt übertragen bzw. zur Erklärung der Selektion von Bewerberinnen und Bewerbern heranziehen (Eulenberger, 2013, S. 39). Aus dem Job-Competition-Modell (Thurow, 1979) lässt sich ableiten, dass der Zugang zum dualen System durch den Rangplatz in der Bewerberschlange (*labor queue* bzw. *job queue*) bestimmt wird. Der Rangplatz einer Bewerberin bzw. eines Bewerbers in der Bewerberschlange wird jedoch nicht durch das absolute, sondern das relative Leistungsvermögen gegenüber anderen Mitbewerberinnen und Mitbewerbern im Bewerberpool bestimmt (Thurow, 1979, S. 17). Das Entscheidungsverhalten der Ausbildungsbetriebe basiert – anlehnend an die theoretischen Annahmen des Job-Competition-Modells sowie der Signaling-Theorie – auf Wahrscheinlichkeitsannahmen in Bezug auf das Leistungsvermögen der Bewerberinnen und Bewerber (Solga, 2005, S. 72 f.; Spence, 1973, S. 356 f.; Thurow, 1979, S. 20). Um die Leistungsfähigkeit von Bewerberinnen und Bewerbern einzuschätzen bzw. um zu bestimmen, welchen Platz eine Bewerberin oder ein Bewerber in der Bewerberschlange einnimmt, ziehen die Ausbildungsbetriebe unter anderem die Bildung der Bewerberinnen und Bewerber als Leistungsindikator heran (Granato & Ulrich, 2014, S. 214; Thurow, 1979, S. 18 ff.).

Anknüpfend an die Humankapitaltheorie (Becker, 1993) lässt sich die Relevanz von Bildung auf dem Ausbildungsmarkt damit begründen, dass Ausbildungsbe-

triebe jene Bewerberinnen und Bewerber auswählen, von denen eine höhere Produktivität zu erwarten ist. Ein höheres Bildungsniveau wird nach der Humankapitaltheorie mit einer höheren Leistungsfähigkeit von Personen in Verbindung gesetzt (Solga, 2005, S. 61). Bildungszertifikate wie Schulabschlüsse und die in diesen Zertifikaten ausgewiesenen Noten, die ein institutionalisiertes Zeugnis über das antizipierte Leistungsvermögen und die Kompetenz einer Person darstellen (Bourdieu, 1983, S. 189 f.), dienen den Betrieben als wichtige Orientierungspunkte, um die Bewerberinnen und Bewerber hinsichtlich ihrer Leistungsfähigkeit bzw. Produktivität zu vergleichen (Hunkler, 2014, S. 258; Kohlrausch & Solga, 2012, S. 757; Konietzka, 2016, S. 329). Die Verdrängungs- und die Diskreditierungsthese unterstellen darüber hinaus, dass Bewerberinnen und Bewerber mit niedrigem formalen Bildungskapital (d. h. niedrige Bildungszertifikate und Noten) in die hinteren Rangplätze der Bewerberschlange verdrängt (*Verdrängungseffekte*, Solga, 2005, S. 102 ff.) oder vollständig aus der Bewerberschlange ausgeschlossen werden (*Diskreditierungseffekte*, Solga, 2005, 108 ff.). Regionale Bedingungen des Ausbildungsmarktes beeinflussen wiederum den Grad von Verdrängungseffekten (vgl. Abschnitt 2.5).

Leistungsbezogene Individualmerkmale stellen nicht die einzige Grundlage für Produktivitätsannahmen der Betriebe dar (Kohlrausch & Solga, 2012, S. 758). Betriebe bestimmen den Passungsgrad von Bewerberinnen und Bewerbern ebenfalls anhand des Arbeits- und Sozialverhaltens. Der Einfluss von sogenannten Kopfnoten[19] in den Schulzeugnissen auf den Ausbildungszugang ist in verschiedenen Studien nachgewiesen (Hunkler, 2014, S. 258; Kohlrausch, 2011, S. 140). Soziale Kompetenzen müssten beim Ausbildungsmarkteintritt vor allem für Jugendliche mit niedriger schulischer Vorbildung eine wichtige Stellung einnehmen (Farkas, 2003, S. 556 f.; Kohlrausch, 2011, S. 130, 2013, S. 230; Kohlrausch & Solga, 2012, S. 770 f.; Neuenschwander, 2012, S. 190 f.). Grund dafür ist, dass niedrige Schulabschlüsse im Zuge eines Abwertungsprozesses[20] an Bedeutung verloren haben (Kohlrausch, 2013, S. 230) und Sozialkompetenzen die „ohnehin unterstellten geringeren fachlichen Kompetenzen“ kompensieren können (Kohlrausch, 2011, S. 130).

Die Signaltheorie unterstellt außerdem, dass unveränderliche und nicht leistungsbezogene Merkmale der Bewerberinnen und Bewerber (z. B. die Gruppenzugehörigkeit) die Wahrscheinlichkeitsannahmen über die Leistungsfähigkeit bzw. über den Passungsgrad beeinflussen (Spence, 1973, S. 357 f.). Mit der Gruppenzugehörigkeit verbundene stereotypische Annahmen dienen den Ausbildungsbetrieben als leicht zu beobachtende Bewertungskriterien in Bezug auf die künftige Produktivität oder Leistungsbereitschaft von Bewerberinnen und Bewerbern. Ausbildungsbetriebe wählen dabei Personen bzw. Gruppen aus dem Bewerberpool aus, „denen eine hohe Verlässlichkeit der Leistungsannahmen zugesprochen wird“ (Seeber et al., 2019a, S. 78). Die Gründe für eine solche „statistische Diskriminierung“ (Arrow, 1971) sind

19 „Typische Kopfnoten sind beispielsweise gesonderte fachübergreifende Noten für Mitarbeit und Verhalten, die meist vom Klassenlehrer vergeben werden“ (Hunkler, 2014, S. 258).

20 Dieser Abwertungsprozess lässt sich auch als das Resultat „des Zusammenspiels wirtschaftsstruktureller Veränderungen, steigender Wissensanforderungen in vielen Berufen auf mittlerer Qualifikationsebene und einer anhaltenden Bildungsexpansion“ (Seeber et al., 2019a, S. 73) auslegen.

vielseitig. Zur Erklärung werden unter anderem Kosten- und Zeitgründe vorgebracht (Solga, 2005, S. 67): Annahmen über die Produktivität bzw. Leistungsfähigkeit einer Bewerberin oder eines Bewerbers sind mit Unsicherheiten verbunden (Spence, 1973, S. 356), die sowohl unter Hinzunahme von Leistungsindikatoren (z. B. Schulabschlüsse und Zeugnisnoten) als auch unter Berücksichtigung zeit- und kostenaufwendiger Instrumente und Techniken der Eignungsdiagnose bestehen bleiben. Merkmale wie das Geschlecht, das Alter und der Migrationshintergrund sind leichter zu beobachten (Granato & Ulrich, 2014, S. 215). Es lässt sich damit zusammenfassend festhalten, dass die Verwertbarkeit von Bildungszertifikaten und Ressourcen von „(individuellen) Zuschreibungen bzw. (gruppenspezifischen) Signalen" abhängt (Granato, 2016, S. 90).

Die empirische Befundlage über eine mögliche Diskriminierung auf dem Ausbildungsmarkt ist stark begrenzt, auch weil bislang nur wenige Forschungsarbeiten zu Selektionspraktiken und Rekrutierungsstrategien der ausbildenden Unternehmen vorhanden sind, die Ausmaß und Mechanismen der Diskriminierung ausreichend untersuchen (Imdorf, 2017, S. 362 f.; Seeber et al., 2019a, S. 75). Vereinzelt erbringen Feldexperimente in Deutschland (Hunkler, 2014; Kaas & Manger, 2012; Schneider, Yeane & Weinmann, 2014) und in anderen europäischen Ländern (Carlsson & Rooth, 2007) Hinweise darauf, dass vor allem kleinere und mittlere (Ausbildungs-)Betriebe ohne standardisierte formale Rekrutierungsprozesse zu Einstellungspraktiken neigen können, die nicht auf meritokratischen Prinzipien basieren. Befunde aus Belgien deuten darüber hinaus darauf hin, dass auch regionale Bedingungen des Arbeitsmarktes das Ausmaß einer statistischen Diskriminierung mitbestimmen: Bei Besetzungsproblemen verringert sich die Wahrscheinlichkeit einer statistischen Diskriminierung auf dem Arbeitsmarkt (Baert, Cockx, Gheyle & Vandamme, 2015).

Neben den Bildungszertifikaten, die zum institutionalisierten kulturellen Kapital zählen (Bourdieu, 1983), nehmen zudem weitere Aspekte des kulturellen Kapitals der Jugendlichen eine Rolle in ihrem Bildungsverlauf ein (Granato & Ulrich, 2014, S. 216): Das umschließt sowohl objektivierte kulturelle Ressourcen (z. B. bildungsrelevante Besitztümer) als auch die im Rahmen der familiären Sozialisation erworbenen und angeeigneten Fähigkeiten (inkorporierte kulturelle Ressourcen). Letztere beziehen sich neben kognitiven Fähigkeiten ebenfalls auf Sprachkenntnisse (Becker, 2017b, S. 121), die zugleich als unmittelbarer Bestanteil der Produktivität ausgelegt werden können (Kalter, 2006, S. 157). Sprachliche Defizite in Deutsch führen zu beträchtlichen Positionierungshürden auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt (Diehl, Friedrich & Hall, 2009; Kalter, 2006).

Maßgebend für den Bildungsverlauf ist zudem das sozialen Kapital (Hoenig, 2019): Zum sozialen Kapital zählen unter anderem Ressourcen, die vom sozialen Netzwerk und Umfeld des Jugendlichen bereitgestellt werden. Bezugspersonen der Jugendlichen (z. B. Eltern sowie Freundschafts- und Bekanntschaftsbeziehungen) beeinflussen nicht nur mittelbar über ihre Erwartungen und Ansprüche den Bildungsverlauf (vgl. Abschnitt 2.3.3.1), sie können die Jugendlichen auch unmittelbar beim

Zugang zu Ausbildungsplätzen unterstützen (Seeber et al., 2019a, S. 77). Bedeutsam dürften dabei primär solche Ressourcen sein, die z. B den Suchprozess nach freien Ausbildungsstellen unterstützen. Die Erkenntnisse über die Wirkung sozialer Ressourcen beim Übergang in die Berufsausbildung sind jedoch stark beschränkt. Zum einen existieren nur vereinzelt Forschungsbefunde, die zeigen können, dass soziale Ressourcen (z. B. die elterliche Unterstützung im Bewerbungsprozess) den Zugang zur Berufsausbildung erleichtern (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, S. 143; Seeber et al., 2019a, S. 87). Zum anderen werden soziale Ressourcen bislang eher unzureichend operationalisiert: So liegen nur wenige Befunde zu der „Struktur der Kapitalgeber, Netzwerkgröße, Beziehungsstruktur und – was am wichtigsten ist – über die Ressourcen der Kapitalgeber vor“ (Eberhard, 2012, S. 195). Die aktuelle Befundlage weist zudem darauf hin, dass nicht ausschließlich „der Zugang zu [sozialen] Ressourcen, sondern auch deren Nutzung sowie die Qualität dieser Ressourcen beachtet werden muss“ (Hoenig, 2019, S. 45).

Die Hilfe von Bezugspersonen beim Bewerbungsprozess dürfte vor allem für den Zugang zu betrieblicher Ausbildung relevant sein. Angesichts der marktförmigen Mechanismen des Zugangs zum dualen System sowie der mitunter zeitaufwendigen Auswahlverfahren der Betriebe (vgl. Granato & Ulrich, 2014, S. 214 ff.) ist zu erwarten, dass sich die Bewerbungsprozesse im dualen System weitaus aufwendiger gestalten als im Schulberufssystem. Zwar gibt es diesbezüglich keine Befunde, es wird jedoch vermutet, dass die die Auswahlkriterien im Schulberufssystem relativ standardisiert und formalisiert sind bzw. vorrangig von der schulischen Vorbildung abhängen (Seibert, Hupka-Brunner & Imdorf, 2009, S. 606). Erste Hinweise für eine sektorenspezifische Wirkung sozialer Ressourcen liefern empirische Ergebnisse mit Daten des NEPS (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018; Busse, 2020; Seeber et al., 2019a).

Anlehnend an die theoretischen Annahmen aus Abschnitt 2.3.2.1 ist zu erwarten, dass die Ausstattung mit den für einen erfolgreichen Übergang in die Berufsausbildung relevanten Ressourcen von der sozialen Herkunft und dem Migrationshintergrund abhängt: Migrationsspezifische und schichtspezifische Unterschiede in den Schulleistungen (primäre Effekte) im Allgemeinen, aber auch speziell bei ausbildungsinteressierten Jugendlichen sind relativ gut belegt. So weisen ausbildungsinteressierte Jugendliche mit Migrationshintergrund beim Verlassen des allgemeinbildenden Schulsystems im Durchschnitt geringere Schulabschlüsse und schlechtere Zeugnisnoten auf als Jugendliche ohne Migrationshintergrund (Beicht & Granato, 2010, S. 5; Beicht & Walden, 2014b, S. 4, 2017a, S. 445 ff.; BIBB, 2019, S. 253 ff.; Holtmann et al., 2019, S. 377). Des Weiteren zeichnet sich beim Verlassen der allgemeinbildenden Schule am Ende der Sekundarstufe I auch ein deutlicher Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft der Eltern und dem Schulabschluss der Jugendlichen ab: Jugendliche aus Elternhäusern mit einer hohen Bildung oder einem hohen sozioökonomischen Status weisen nach Verlassen der allgemeinbildenden Sekundarstufe I im Durchschnitt höhere Schulabschlüsse auf als Jugendliche, deren Eltern eine niedrigere Bildung oder einen niedrigeren sozioökonomischen Status

vorweisen (Beicht & Walden, 2016, S. 13 f.; Busse, 2020, S. 50; Holtmann et al., 2018, S. 22 f., 2019, S. 377). Dagegen ist die empirische Befundlage in Bezug auf die übergangsrelevanten Ressourcen, die sich nicht unmittelbar in den Bildungszertifikaten widerspiegeln, begrenzt (Granato & Ulrich, 2014, S. 212). Die wenigen bestehenden Studien verweisen darauf, dass (sozial-)psychologische Merkmale wie die Sozialkompetenz, Selbstwirksamkeit und Konfliktfähigkeit einerseits für den Übergang in eine berufliche Ausbildung relevant sind (Kohlrausch, 2011; Nagy, Köller & Heckhausen, 2005; Zimmermann & Skrobanek, 2015), andererseits aber auch von der sozialen Herkunft bedingt werden (Kohlrausch, 2011).

Abschließend ist festzuhalten, dass die Auswahllogiken der Ausbildungsbetriebe einen wesentlichen Erklärungsbeitrag für die soziale und migrationsspezifische Selektivität als Folge eines marktbasierten Inklusionsmechanismus leisten: Betriebe entscheiden nicht nur darüber, welche Ressourcen, sondern auch, welche Merkmale für den Übergang in die Berufsausbildung gewichtig sind (Granato & Ulrich, 2014, S. 216). Anzumerken ist jedoch, dass der Großteil der Aussagen zum Auswahlverhalten der Betriebe auf empirischen Befunden basiert, die auf der Grundlage indirekter Teststrategien erlangt wurden. Für eine direkte Teststrategie fehlen in den meisten Untersuchungen Daten, die das tatsächliche Auswahlverhalten von Betrieben sowie ihre Entscheidungsmechanismen während der Rekrutierung beleuchten können. Die umfangreiche empirische Befundlage zum Einfluss des Migrationshintergrundes (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, S. 143; Beicht et al., 2008, S. 271; Beicht & Walden, 2017a, 2019b; BIBB, 2019, S. 261 f.; Diehl et al., 2009; Eberhard, 2012; Eulenberger, 2013; Hoenig, 2019, S. 132 f.; Kohlrausch & Richter, 2016; Seeber, 2011; Seeber et al., 2019a; Tjaden, 2016, 2017; Ulrich, 2013) deutet trotz erheblicher Unterschiede in den Untersuchungsdesigns, Datengrundlagen, herangezogenen Erklärungsfaktoren und Operationalisierungen zentraler Merkmale darauf hin, dass das Entscheidungsverhalten der Betriebe bei der Selektion von Bewerberinnen und Bewerbern nicht ausschließlich an meritokratischen Prinzipien ausgerichtet ist. Dagegen legen Studien, die zwischen den beiden vollqualifizierenden Berufsbildungssektoren unterscheiden, offen, dass beim Zugang zu vollzeitschulischer Ausbildung keine migrationsspezifischen Ungleichheiten vorliegen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, S. 143; Busse, 2020; Seeber et al., 2019a).

Die Befundlage zum Einfluss der sozialen Herkunft auf den Übergang in die vollqualifizierende Ausbildung insgesamt, aber auch speziell auf den Zugang zum dualen System ist weniger eindeutig (Beicht & Walden, 2015a, S. 238; Granato & Ulrich, 2014, S. 207; für einen Überblick: vgl. Tab. 34-A). Die relativ begrenzte Befundlage wird auch dadurch erschwert, dass das Konstrukt der sozialen Herkunft äußerst unterschiedlich operationalisiert und häufig nur über den Bildungshintergrund des Elternhauses (der mitunter auch als Proxy-Variable für die sozioökonomische Herkunft eingesetzt wird) gemessen wird (vgl. Tab. 34-A). Während einige Studien belegen, dass mit zunehmender Bildung der Eltern, die Chancen auf eine berufliche Ausbildung im dualen System und Schulberufssystem steigen (Beicht & Walden, 2014b, 2015a; Seeber, 2011), zeigen wiederum andere Untersuchungen, dass sich die

Bildung der Eltern nur auf den Übergang ins duale System, nicht aber auf den Eintritt ins Schulberufssystem positiv auswirkt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, S. 143; Beicht & Walden, 2016; Seeber et al., 2019a). Im Gegensatz dazu kommen Holtmann et al. (2017, 2018) zu dem Ergebnis, dass die Bildung der Eltern die Einmündung in eine vollqualifizierende Ausbildung (Duales System und Schulberufssystem) nicht beeinflusst (vgl. auch Beicht & Walden, 2017a). Aber auch die wenigen Studien, die neben der elterlichen Bildung noch weitere Bestandteile der sozialen Herkunft aufgreifen, z. B. den höchsten sozioökonomischen Status (ISEI; Ganzeboom, Graaf & Treiman, 1992) oder die Klassenlage der Eltern (EGP-Klassenschema; Erikson, Goldthorpe & Portocarero, 1979), zeigen keine einhellige Befundlage (vgl. Tab. 34-A).

Zusammenfassend wird aufgrund der vielfach belegten erschwerten Ausbildungszugänge für Personen mit Migrationshintergrund erwartet, dass migrationsspezifische Ungleichheiten im Zugang zu betrieblicher Ausbildung auch unter Kontrolle der sozialen Herkunft, der herkunftsbedingten Ressourcen, der primären und sekundären Herkunftseffekte sowie der Bezugsgruppeneinflüsse bestehen bleiben. Darüber hinaus ist zu vermuten, dass migrationsspezifische Disparitäten beim Zugang zum Schulberufssystem und zu weiterführenden Schulen aufgrund der primär formalen Zugangsregelungen weniger stark ausgeprägt sind. Verbleibende migrationsspezifische Nachteile beim Übergang in den Übergangssektor wären unter Kontrolle der oben aufgeführten Erklärungsfaktoren auch als Resultat einer Benachteiligung auf dem Ausbildungsmarkt zu verstehen.[21] Etwaige verbleibende direkte Effekte der sozialen Herkunft sollten dagegen beim Übergang in die weiterführenden Schulen unter Kontrolle weiterer relevanter Einflussfaktoren (siehe oben) größer sein als beim Übergang in die betriebliche Ausbildung. Der Hauptgrund für diese Erwartung ist, dass hohe Bildung für hohe soziale Schichten eine unabdingliche Voraussetzung für den Statuserhalt darstellt (Breen et al., 2014, S. 261).

2.5 Regionale Bedingungen des Ausbildungsmarktes

Regionale Bedingungen des Ausbildungsmarktes können sowohl das Entscheidungsverhalten der Jugendlichen als auch das der Ausbildungsbetriebe beeinflussen (Hillmert, Hartung & Weßling, 2017b, S. 537). So gibt es Hinweise darauf, dass regionale Ausbildungsmarktbedingungen einen Einfluss auf die Bildungsaspirationen und -entscheidungen der Jugendlichen haben (Glauser & Becker, 2016; Hartung, 2017; Hillmert et al., 2017b, S. 537). Bisher sind die Erkenntnisse zur Wirkung regionaler Bedingungen auf die Bildungsaspirationen und Bildungsentscheidungen von Schulabsolventinnen und -absolventen noch nicht hinreichend theoretisch fundiert und die Anzahl der empirischen Untersuchungen ist noch zu klein, um empirisch abgesicherte Aussagen treffen zu können. Glauser und Becker (2016, S. 6) liefern

21 Wobei Residualeffekte des Migrationshintergrundes ebenfalls bei einer unvollständigen und unpräzisen Operationalisierung der Erklärungsfaktoren zu erwarten sind.

erste theoretische Überlegungen und Befunde dafür, dass Informationen über die Ausbildungsmarktbedingungen in die Entwicklung von (realistischen) Bildungsaspirationen und Bildungsentscheidungen einfließen und regional variierende Bedingungen des Ausbildungsmarktes Unterschiede in den Bildungsaspirationen und -entscheidungen erklären können.

Für den Einfluss der regionalen Bedingungen auf das Auswahlverhalten der Ausbildungsbetriebe liegen dagegen theoretisch fundierte und empirisch abgesicherte Erklärungsansätze vor. Aus dem Job-Competition-Modell lässt sich ableiten, dass Verdrängungseffekte in Abhängigkeit vom Ausbildungsangebot und der Ausbildungsnachfrage variieren. So bestimmt die Relation des Ausbildungsangebots und -nachfrage den Grad des regionalen Wettbewerbs und dadurch den Grad der Verdrängung Leistungsschwächerer (Nickolaus, Behrendt, Gauch, Windaus & Seeber, 2018, S. 114; Solga, 2005, S. 74). Übersteigt die Ausbildungsnachfrage die Zahl der Ausbildungsplätze, können Ausbildungsbetriebe aus dem Nachfrageüberhang an Bewerberinnen und -bewerbern die geeignetsten Kandidaten für die Ausbildungsstelle aussuchen. Mit steigendem Wettbewerb um Ausbildungsplätze werden Leistungsschwächere zunehmend in die hinteren Ränge der Bewerberschlange verdrängt, wodurch sich ihre Ausbildungschancen verringern (Kohlrausch & Solga, 2012, S. 756 ff.; Nickolaus et al., 2018, S. 114). Übersteigt hingegen das Ausbildungsangebot die Ausbildungsnachfrage, reduziert sich der Bewerberpool, wodurch auch die Ausbildungschancen für leistungsschwächere Jugendliche steigen können, sofern sie aufgrund von Diskreditierungseffekten nicht gänzlich aus der Bewerberschlange ausgeschlossen werden (Solga, 2005, S. 73 ff.). Zusammenfassend ist zu erwarten, dass sich die Ausbildungschancen von Leistungsschwächeren verbessern können, wenn der Wettbewerb um vorhandene Ausbildungsplätze abnimmt. Aktuelle Forschungsbefunde zeigen, dass eine günstige Angebots-Nachfrage-Relation den Zugang zur betrieblichen Ausbildung auch unter Kontrolle von Schulleistungen und dem Bewerbungsverhalten der Jugendlichen erleichtern können (Beicht & Walden, 2017a; Eckelt & Schauer, 2019; Lex & Zimmermann, 2011).

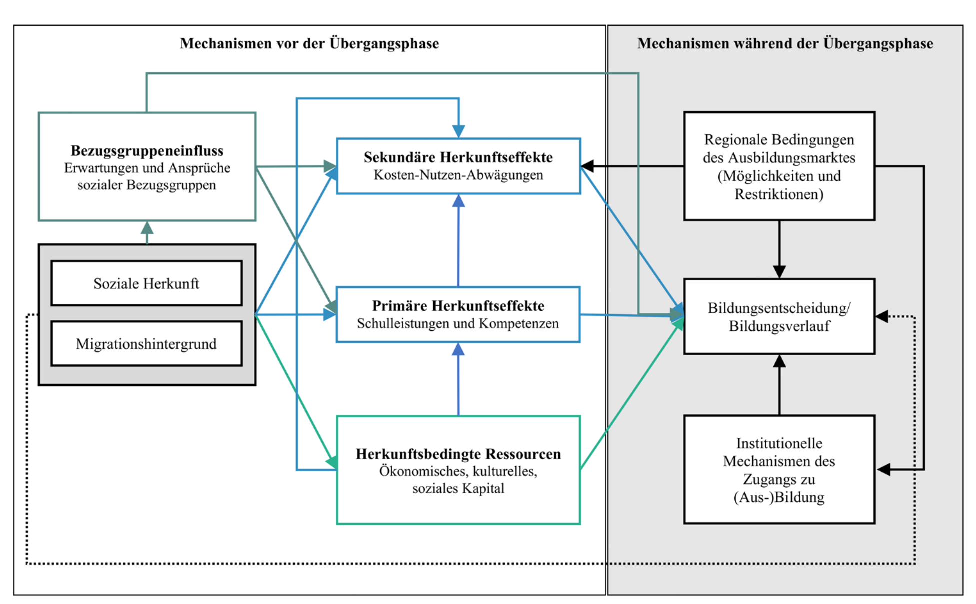
Ins Zentrum der Berufsbildungspolitik und Wissenschaft rückt gegenwärtig zunehmend die auf der Grundlage von amtlichen Statistiken geführte Diskussion um qualitative Probleme der Passung von Ausbildungsangebot und -nachfrage (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020; Seeber et al., 2019b), „die auftreten, wenn bei steigendem Stellenangebot der Anteil unversorgter Bewerberinnen und Bewerber vergleichsweise wenig sinkt oder gar gleich bleibt“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 156). Die Klärung der Frage, welchen Einfluss die in der Literatur diskutierten Typen von Passungsproblemen (siehe Seeber et al., 2019b) auf die Zugangschancen zur betrieblichen Ausbildung ausüben, wenn weitere Einflussfaktoren des Ausbildungszugangs kontrolliert werden, steht hingegen noch aus.

2.6 Zusammenfassung des Erklärungsmodells und Modellintegration

Anlehnend an Becker (2012) lässt sich abschließend festhalten, dass die im Rahmen dieser Arbeit behandelten Theorien und Erklärungsmodelle eher sich ergänzende als konträre Sichtweisen für die Erklärung sozialer und migrationsspezifischer Ungleichheiten in den Übergangsprozessen nach Verlassen der Sekundarstufe I darstellen. Insofern erscheint der Versuch einer Modellintegration nicht abwegig, zumal an vielen Stellen die Gewichtigkeit von Theorie- und Modellverknüpfungen in der Übergangsforschung hervorgehoben wird (Becker, 2012, S. 64 ff., 2017a, S. 25; Nickolaus, 2012, S. 12; Seifried, 2006, S. 372). Anlehnend an Esser (1993) und Coleman (1986) formuliert Becker (2012, S. 64) die Prämisse, „dass der analytische Kern für die Erklärung sozialer Ungleichheit von Bildungschancen ein handlungstheoretischer Ansatz zu sein hat“. So erfordert die Erklärung sozialer Bildungsungleichheiten in erster Linie eine handlungstheoretische Fundierung auf der Individualebene (Becker, 2012, S. 65, 2017b, S. 135). Maßgebend für die Erklärung sozialer Bildungsungleichheiten ist die konzeptionelle Trennung von primären und sekundären Herkunftseffekten nach Boudon (1974), wobei sich für die Rekonstruktion des sekundären Herkunftseffekts die Theorie der subjektiven Wert-Erwartung empirisch bewährt und etabliert hat (Stocké, 2010b) und das Potenzial aufweist, andere wichtige Theorien zur Erklärung sozialer Bildungsungleichheiten zu integrieren (Becker, 2012, S. 57).

Bourdieus Kapitaltheorie (1983) lässt sich in das allgemeine handlungstheoretische Modell integrieren (Becker, 2012, S. 66; Granato, 2013, S. 16) und ist „insofern gut mit den Grundannahmen eines individualistisch-strukturtheoretischen Forschungsprogramms vereinbar, als Kontextopportunitäten und soziale Handlungsrestriktionen, denen Akteure unterliegen, ebenso Eingang finden wie darauf bezogene Situationswahrnehmungen und Handlungsentscheidungen“ (Nauck, 2011, S. 74). Auch die Überlegungen der Wisconsin-Schule zum Einfluss der Bildungserwartungen und -ansprüche sozialer Bezugsgruppen lassen sich unter zusätzlicher Spezifizierung handlungstheoretischer Argumente (z. B. über das Modell der Frame-Selektion) in ein allgemeines handlungstheoretisches Modell aufnehmen. Welche Bedeutung die Bildungserwartungen und -ansprüche sozialer Bezugsgruppen für die Erklärung sozialer Bildungsungleichheiten einnehmen, ist nicht eindeutig empirisch nachgewiesen (Stocké, 2010a, 2010b), sodass mehr Forschung diesbezüglich notwendig ist (Becker, 2012, S. 67). Zudem lassen sich die ökonomischen Theorien (Humankapital- und Signaling-Theorie sowie das Job-Competition-Modell) zu den institutionellen Mechanismen und regionalen Bedingungen der Fremdselektion in ein handlungstheoretisches Modell integrieren (Becker, 2017a, S. 25). Eine Vernachlässigung der institutionellen Mechanismen der leistungsbezogenen und sozialen Fremdselektion sowie deren Abhängigkeit von regionalen Bedingungen des Ausbildungsmarktes würde zu einer einseitigen Sicht auf die Übergangsentscheidungen und -prozesse führen.

Die einzelnen Theoriengebäude und deren Verknüpfungen werden abschließend zusammengefasst (Abb. 5): Bildungsungleichheiten lassen sich als aggregiertes Resultat individueller, aber herkunfts- und migrationsspezifischer Bildungsentscheidungen sowie einer zwischen den sozialen Schichten und nach dem Migrationsstatus variierenden Ressourcenausstattung auffassen. Primäre Herkunftseffekte „werden in ihrer Wirkung zum einen durch eine leistungsabhängige und soziale Selektion und zum anderen durch eine leistungsunabhängige soziale Auslese im Bildungssystem verstärkt“ (Becker, 2017b, S. 116). Die Strukturmerkmale und Regulierungsprinzipien des (beruflichen) Bildungssystems (Hillmert, 2016, S. 100 f.; Konietzka, 2016, S. 316) definieren hierbei sowohl die individuellen Entscheidungsmöglichkeiten als auch ihre Grenzen. Regionale Ausbildungsmarktbedingungen bestimmen ferner den Entscheidungs- und Handlungsspielraum von Ausbildungsbetrieben bei Rekrutierungsentscheidungen und damit auch die Ausbildungschancen von Jugendlichen. Darüber hinaus unterliegen auch die Bildungsentscheidungen der Jugendlichen den regionalen Rahmenbedingungen des Ausbildungsmarktes (Hillmert, 2016, S. 100; Nickolaus et al., 2018, S. 114).



- Kapitaltheorie (Bourdieu, 1983)
- Rational-Choice-Theorie und Theorie der subjektiven Wert-Erwartung (Boudon, 1974; Esser, 1999)
- Wisconsin-Modell (Sewell et al. 1969; 1970)
- Ökonomische Ansätze (Humankapitaltheorie, Signaltheorie, Job-Competition-Model)
- Verbleibende direkte Effekte des Migrationshintergrundes und der sozialen Herkunft

Abbildung 5: Zusammenfassung des Erklärungsmodells und der Modellintegration (in Anlehnung an Becker, 2017b, S. 121)

3 Forschungsfragen und Hypothesen

Nachfolgend werden die theoretischen Annahmen aus den Abschnitten 2.2 bis 2.6 zu den Bildungsentscheidungs- und Übergangsprozessen zusammengefasst und in Hypothesen überführt. Die theoretischen Herleitungen der einzelnen Hypothesen werden an dieser Stelle nur kurz zusammengefasst; für differenzierte Herleitungen wird auf die entsprechenden Abschnitte verwiesen. Im ersten empirischen Teil der vorliegenden Arbeit (Abschnitt 5) werden die subjektiven Wert-Erwartungen der Schülerinnen und Schüler bezüglich der beiden Bildungsalternativen „Berufsausbildung" und „Weiterführende Schule" vor Verlassen der Sekundarstufe I untersucht. Im Vordergrund des ersten empirischen Teils der Arbeit steht dabei die folgende Forschungsfrage:

Forschungsfrage 1: In welchem Ausmaß liegen soziale und migrationsbezogene Unterschiede in den subjektiven Wert-Erwartungen der Jugendlichen vor, wenn weitere in den Bildungsentscheidungsprozess einfließende Merkmale berücksichtigt werden?

Auf der Grundlage der theoretischen Annahmen des subjektiven Wert-Erwartungsmodells (Abschnitt 2.3.2) und des WIM (Abschnitt 2.3.3) sowie der empirischen Befundlage zu den sozial selektiven und migrationsspezifischen Bildungsentscheidungen (Abschnitt 2.3.2.4 und 2.3.3.2) wird Folgendes vermutet: Die soziale Herkunft und der Migrationshintergrund beeinflussen – auch unter Kontrolle von Schulleistungen, sprachlichen Kompetenzen, herkunftsbedingten Ressourcen und Bezugsgruppeneinflüssen – die Bildungsmotivation und das Investitionsrisiko, eine Hochschulreife an einer weiterführenden Schule zu erlangen bzw. eine Berufsausbildung aufzunehmen (*Hypothese 1*). Darüber hinaus wird angenommen, dass schicht- und migrationsspezifische Bildungserwartungen und -ansprüche der sozialen Bezugsgruppen den größten Beitrag zur Erklärung schicht- und migrationsbezogener Unterschiede in der Bildungsmotivation und im wahrgenommenen Investitionsrisiko leisten (*Hypothese 2*).

Im zweiten empirischen Teil der Arbeit (Abschnitt 6) werden die Bildungsverläufe der Jugendlichen nach Verlassen der Sekundarstufe I des allgemeinbildenden Schulsystems beleuchtet. Angesichts der erheblichen Bedeutung der Berufsausbildung für Jugendliche, die die allgemeinbildende Schule nach der Sekundarstufe I verlassen, liegt ein besonderes Augenmerk dieser Arbeit auf der Frage, welchen Personengruppen der Zugang zur vollqualifizierenden Ausbildung gelingt und welche Wege Jugendliche wählen, denen der Einstieg in eine vollqualifizierende Ausbildung im Anschluss an die allgemeinbildende Schule (aus unterschiedlichen Gründen) zunächst nicht gelingt. Im Mittelpunkt steht die Untersuchung der folgenden Forschungsfrage:

Forschungsfrage 2: Welche Verlaufsmuster lassen sich bei Jugendlichen, die das allgemeinbildende Schulsystem am Ende der Sekundarstufe I nach der neunten oder zehnten Jahrgangsstufe mit maximal einem mittleren Schulabschluss verlassen, identifizieren?

In den Abschnitten 2.3 bis 2.5 wurden individuelle, soziale und regionale Bedingungsfaktoren des Bildungsübergangs, aber auch spezifische Ursachen migrationsbezogener und sozialer Bildungsungleichheiten erarbeitet. Im Rahmen der theoretischen Diskussion wurde dabei die Bedeutung von herkunftsbedingten Ressourcen (Abschnitt 2.3.2.1 und Abschnitt 2.4), primären und sekundären Effekten der sozialen und ethnischen Herkunft (Abschnitt 2.3.2.3 und Abschnitt 2.3.3.2) sowie Bezugsgruppeneinflüssen (Abschnitt 2.3.3.1) hervorgehoben. Im dritten empirischen Teil der Arbeit (Abschnitt 7.1) wird daher folgende Forschungsfrage untersucht:

Forschungsfrage 3: In welchem Ausmaß bleiben soziale und migrationsbezogene Ungleichheiten in den Übergangsprozessen bestehen, wenn herkunftsbedingte Ressourcen, primäre und sekundäre Effekte und Bezugsgruppeneinflüsse berücksichtigt werden?

Allgemein wird davon ausgegangen, dass soziale und migrationsbezogene Unterschiede sowohl beim Übergang in eine betriebliche Ausbildung als auch beim Zugang zu weiterführenden Schulen bestehen. Es wird jedoch vermutet, dass soziale Herkunftsunterschiede beim Zugang zu weiterführenden Schulen stärker ausfallen als bei der Aufnahme einer betrieblichen Ausbildung (*Hypothese 3.1*). Migrationsbezogene Unterschiede sollten dagegen beim Zugang zur betrieblichen Ausbildung stärker ausfallen als bei dem Besuch einer weiterführenden Schule (*Hypothese 3.2*). Zudem wird erwartet, dass sich die soziale Herkunft unter Kontrolle von herkunftsbedingten Ressourcen, primären und sekundären Herkunftseffekten und Bezugsgruppeneinflüssen nicht mehr signifikant auf den Übergang in die betriebliche Ausbildung und in weiterführende Schulen auswirkt (*Hypothese 3.3*). Dies wird vermutet, da die bisherige Forschung zu sozialen Bildungsungleichheiten relativ einstimmig auf die Erklärungskraft einer Verknüpfung des subjektiven Wert-Erwartungsmodells mit den im WIM als wichtig befundenen sozialen Erwartungen und Ansprüchen verweist (Baumert et al., 2010; Baumert et al., 2019a; Gabay-Egozi et al., 2015; Jonkmann et al., 2010; Zimmermann, 2019). Falls auch nach der Kontrolle der Erklärungsvariablen weiterhin soziale Ungleichheiten in den Übergangsverläufen bestehen bleiben, würde dies unter anderem darauf verweisen, dass neben den herangezogenen Bedingungen des Bildungsverlaufes, Mechanismen unberücksichtigt geblieben sind, die zur Erklärung sozialer Bildungsungleichheiten notwendig sind. Residualeffekte wären darüber hinaus mit unzureichenden Operationalisierungen der Erklärungsfaktoren zu erklären. Darüber hinaus wird bei Kontrolle von herkunftsbedingten Ressourcen, primären und sekundären Herkunftseffekten, Bezugsgruppeneinflüssen und regionalen Ausbildungsmarktbedingungen ebenfalls eine Minderung der migrationsspezifischen Disparitäten erwartet. Dennoch sollten, dies

legen zumindest die Forschungsbefunde zu den erschwerten Ausbildungszugängen (z. B. Beicht, 2015; vgl. auch Abschnitt 2.4) und ambitionierten Bildungsplänen von Migrantinnen und Migranten (z. B. Hunkler & Tjaden, 2018; vgl. auch Abschnitt 2.3.3.2) nahe, migrationsbezogene Disparitäten beim Zugang zur betrieblichen Ausbildung und zu weiterführenden Schulen bestehen bleiben (*Hypothese 3.4)*.

Das Hauptanliegen des dritten empirischen Teils (Abschnitt 7.2) besteht darin, die Entstehungsmechanismen sozialer und migrationsbezogener Ungleichheiten in den Übergangsprozessen zu untersuchen und zu gewichten. Im Vordergrund steht hierbei die Beantwortung der folgenden Forschungsfrage:

Forschungsfrage 4: Welchen relativen Beitrag leisten herkunftsbedingte Ressourcen, primäre und sekundäre Herkunftseffekte und Bezugsgruppeneinflüsse für die Erklärung sozialer und migrationsspezifischer Ungleichheiten in den Übergangsprozessen?

Diesbezüglich wird in Rückbindung an die theoretischen Ausführungen und den Forschungsstand (vgl. Abschnitt 2.3.2 und Abschnitt 2.3.3) folgendes erwartet: Soziale und migrationsbezogene Ungleichheiten in den Übergangsprozessen lassen sich am stärksten auf soziale und migrationsbedingte Unterschiede in den subjektiven Wert-Erwartungen (sekundäre Effekte) und in den Erwartungen und Ansprüchen des sozialen Umfeldes zurückführen (*Hypothese 4*).

Ein weiteres Augenmerk dieser Arbeit liegt darauf, das Zusammenspiel zwischen den Bildungsentscheidungsprozessen und den Erwartungen und Ansprüchen des sozialen Bezugsumfeldes zu untersuchen (Abschnitt 7.1.6). Da dem WIM keine konsistent formulierte Handlungstheorie zugrunde liegt, wurden handlungstheoretische Argumente für die Erklärung der Reaktionen der Jugendlichen auf die Erwartungen und Ansprüche des sozialen Bezugsumfeldes spezifiziert (Abschnitt 2.3.3.1). Hierzu wurden die theoretischen Annahmen des WIM in das auf soziologischen Rational-Choice-Annahmen beruhende Handlungsmodell nach Esser (1999) eingebettet. Basierend auf dieser theoretischen Verzahnung beider Erklärungsansätze wird angenommen, dass der Bezugsgruppeneinfluss auf die Übergangsprozesse mit zunehmend schlechteren Schulleistungen und wachsenden subjektiven Investitionsrisiken sinkt (*Hypothese 5.1*). Als Gegenhypothese wird anlehnend an das Modell der Frame-Selektion (vgl. Abschnitt 2.3.3.1) angenommen, dass der rationale Modus der Informationsverarbeitung (rc-modus) bei hohen Bildungserwartungen und -ansprüchen in den Hintergrund rückt und Restriktionen wie hohe Investitionsrisiken oder schlechte Schulleistungen bei der Übergangsentscheidung unberücksichtigt bleiben. Demnach müssten hohe Bildungserwartungen und -ansprüche des sozialen Umfeldes unabhängig von den subjektiven Investitionsrisiken und Schulleistungen die Übergangswege der Jugendlichen beeinflussen (*Hypothese 5.2*). Die Forschungshypothesen werden abschließend zusammengefasst (Tab. 3).

Tabelle 3: Überblick zu den Forschungshypothesen

Hypo-these	Annahme(n) der Hypothese
Annahmen zu den subjektiven Wert-Erwartungen	
H1	Die soziale Herkunft und der Migrationshintergrund beeinflussen unter Kontrolle von Schulleistungen, sprachlichen Kompetenzen, herkunftsbedingten Ressourcen und Bezugsgruppeneinflüssen die subjektiven Wert-Erwartungen.
H2	Soziale bzw. migrationsbedingte Unterschiede in den Bildungserwartungen und -ansprüchen sozialer Bezugsgruppen leisten den quantitativ größten Erklärungsbeitrag für soziale bzw. migrationsbedingte Unterschiede in den subjektiven Wert-Erwartungen.
Annahmen zu den Übergangsprozessen	
H3.1	Soziale Herkunftsunterschiede fallen beim Zugang zu weiterführenden Schulen stärker aus als bei der Aufnahme einer betrieblichen Ausbildung.
H3.2	Migrationsbezogene Unterschiede fallen beim Zugang zur betrieblichen Ausbildung stärker aus als bei dem Besuch einer weiterführenden Schule.
H3.3	Die soziale Herkunft wirkt sich unter Kontrolle von herkunftsbedingten Ressourcen, primären und sekundären Herkunftseffekten und Bezugsgruppeneinflüssen nicht mehr signifikant auf den Zugang zu weiterführenden Schulen und betrieblichen Ausbildungen aus.
H3.4	Der Migrationshintergrund wirkt sich auch unter Kontrolle von herkunftsbedingten Ressourcen, primären und sekundären Herkunftseffekten und Bezugsgruppeneinflüssen signifikant auf den Zugang zur betrieblichen Ausbildung und zu weiterführenden Schulen aus.
H4	Soziale bzw. migrationsbedingte Unterschiede in den subjektiven Wert-Erwartungen (sekundäre Effekte) und in den Erwartungen und Ansprüchen des sozialen Umfeldes leisten den quantitativ größten Erklärungsbeitrag für soziale bzw. migrationsbedingte Unterschiede in den Übergangsprozessen.
Annahmen zum Einfluss sozialer Erwartungen und Ansprüche bei Restriktionen (Interaktionen)	
H5.1	Je schlechter die Schulleistungen und je höher die subjektiven Investitionsrisiken sind, desto geringer ist der Einfluss von hohen Erwartungen und Ansprüchen des sozialen Umfeldes auf den Übergang ins duale System und in weiterführende Schulen.
H5.2	Hohe Erwartungen und Ansprüche des sozialen Umfeldes wirken sich unabhängig von Schulleistungen und subjektiven Investitionsrisiken auf den Übergang ins duale System und in weiterführende Schulen aus.

4 Forschungsmethodisches Vorgehen

4.1 Datengrundlage und Eingrenzung der Stichprobe

Für die empirischen Analysen wird die Startkohorte 4 (DOI: 10.5157/NEPS:SC4:10.0.0) des Nationalen Bildungspanels (NEPS) herangezogen. Die Ausgangsstichprobe umfasst 16.425 Schülerinnen und Schüler, die sich im Schuljahr 2010/2011 in der neunten Klasse einer Regelschule (Haupt-, Real- und Gesamtschulen sowie Gymnasien) oder Förderschule befanden. Die Analysen beziehen sich auf Jugendliche, die das allgemeinbildende Schulwesen am Ende der Sekundarstufe I nach der neunten oder zehnten Jahrgangsstufe mit maximal einem mittleren Schulabschluss verlassen haben. Der Austritt aus der Schule wurde wie folgt bestimmt: Haben NEPS-Befragte zwischen 2011 und 2013 mit maximal einem mittleren Schulabschluss eine Regel- oder Förderschule verlassen und sind in den folgenden sechs Monaten nicht in eine andere Schulform der Sekundarstufe I des allgemeinbildenden Schulwesens gewechselt, wurden sie als Schulentlassene gewertet (n = 5.122). NEPS-Befragte, bei denen mehr als sechs Monate keine Informationen über ihre Aktivität vorlagen (n = 126), wurden aus dem Datensatz ausgeschlossen (vgl. Abschnitt 4.2). Weiterhin wurden Befragte, für die keine Angaben zum Geschlecht, Schulabschluss und Wohnort vorlagen (n = 35), ausgeschlossen. Mit dieser Stichprobeneingrenzung stehen für die Analysen n = 4.962 Fälle zur Verfügung.

Zur Repräsentativitätsprüfung wird die herangezogene NEPS-Stichprobe auf der Grundlage der Daten der amtlichen Schulstatistik mit der Grundgesamtheit der Absolventinnen und Absolventen bzw. Abgängerinnen und Abgänger der allgemeinbildenden Sekundarstufe I verglichen. Tabelle 35-A legt zunächst offen, dass sich in der NEPS-Stichprobe ein etwas höherer Anteil an Absolventinnen und Absolventen mit einem Hauptschulabschluss (29,5 %; amtliche Schulstatistik: 27,8 %) und zudem ein höherer Anteil mit einem mittleren Schulabschluss (66,3 %; amtliche Schulstatistik: 63,5 %) befindet als in der Schulgrundgesamtheit. Schulabgängerinnen und -abgänger ohne Hauptschulabschluss (einschließlich Förderschulabschluss) sind dagegen mit einem Anteil von 4,2 % (amtliche Schulstatistik: 8,7 %) in der NEPS-Stichprobe unterrepräsentiert. Grund dafür ist, dass Schulentlassene aus Haupt- und Realschulen sowie aus Schularten mit mehreren Bildungsgängen in der NEPS-Stichprobe etwas stärker vertreten sind. Dagegen ist der Anteil der Jugendlichen, die eine Förderschule besucht haben, in der NEPS-Stichprobe (3,0 %) etwas geringer als in der amtlichen Schulstatistik (6,9 %; vgl. Tab. 36-A), was – wie oben beschrieben – dazu führt, dass Abgängerinnen und Abgänger ohne Schulabschluss unterrepräsentiert sind.

Für die Analysen werden – wie zuvor erläutert – nur Befragte berücksichtigt, die die Sekundarstufe I nach der neunten oder zehnten Jahrgangsstufe verlassen. Befragte, die nach der allgemeinbildenden Sekundarstufe I nicht die Schule verlas-

sen, den Schulbesuch im Rahmen des allgemeinbildenden Schulsystems der Sekundarstufe II fortsetzen und eine (Fach-)Hochschulreife erwerben (n = 4.848, vgl. Tab. 37-A),[22] sind damit nicht Bestandteil der Analysestichprobe. Auch aufgrund primärer und sekundärer Herkunftseffekte sind systematische Gruppenunterschiede (z. B. nach der sozialen Herkunft) beim Verlassen der allgemeinbildenden Schule am Ende der Sekundarstufe I zu erwarten. Aufgrund der Stichprobeneingrenzung ist in Orientierung an die Argumentation von Becker und Hecken (2008, S. 8–9) von einem selektiven Verbleib in der Analysestichprobe und einem sogenannten „sample selection bias" (Heckman, 1979) bei den multivariaten Schätzungen auszugehen.[23]

Die Vermutung einer gruppenspezifischen Selektivität bestätigt sich im Rahmen von logistischen Regressionsanalysen insofern, als signifikante Schicht-, Migrations- und Geschlechtereffekte für das Fortsetzen der Schule in der Sekundarstufe II des allgemeinbildenden Schulsystems festzustellen sind (Abb. 6; vgl. auch Tab. 37-A; Tab. 38-A): Jugendliche, die nahtlos in die allgemeinbildende Sekundarstufe II übergehen und eine (Fach-)Hochschulreife erwerben, sind – im Vergleich zu denjenigen, die am Ende der Sekundarstufe I die Schule verlassen – signifikant häufiger weiblich, kommen häufiger aus höheren sozialen Schichten und weisen seltener einen Migrationshintergrund auf. Signifikante Gruppenunterschiede bleiben zudem bestehen, wenn neben dem Geschlecht, dem Migrationshintergrund und der sozialen Herkunft für den Einfluss von bildungsrelevanten Ressourcen und von Erwartungen und Ansprüchen sozialer Bezugsgruppen kontrolliert wird.

Von einer Korrektur der Stichprobenselektivität z. B. über das von Heckman (1979) vorgeschlagene zweistufige Verfahren wird in dieser Arbeit jedoch aus den folgenden Gründen abgesehen. In einem ersten Schritt würde die Korrektur des „sample selection bias" nach dem zweistufigen Verfahren von Heckman (1979) die Berechnung der Wahrscheinlichkeit erfordern, am Ende der Sekundarstufe I das allgemeinbildende Schulsystem zu verlassen oder den Schulbesuch im Rahmen der Sekundarstufe II des allgemeinbildenden Schulsystems fortzusetzen. In einem zweiten Schritt würde dann diese Wahrscheinlichkeit als unabhängige Variable bzw. „propensity score" in den Analysemodellen zur Erklärung der Übergangswege nach dem Verlassen des allgemeinbildenden Schulsystems fungieren. Es liegen zwar Variablen vor, um den ersten Schritt bzw. die Selektivität am Ende der Sekundarstufe I hinreichend zu erklären (vgl. Tab. 38-A),allerdings werden diese Modellvariablen ebenfalls benötigt, um die Übergangsprozesse nach Verlassen des allgemeinbildenden Schulsystems zu untersuchen. In der Folge würden Probleme der Multikollinearität auftreten, da für beide Schritte identische Mechanismen und somit auch identi-

22 Die Stichprobe der Jugendlichen, die die allgemeinbildende Schule am Ende der Sekundarstufe I nicht verlassen, wurde bereinigt um jene Personen, bei denen keine Angaben zum Schulabschluss vorlagen.

23 Für die Identifizierung eines „sample selection bias" liegen verschiedene Verfahren vor. Eine Möglichkeit besteht in der Verwendung bivariater Analysen, in denen die einbezogene und die ausgeschlossene Gruppe hinsichtlich zentraler Merkmale verglichen werden. Bivariate Analyseverfahren werden für den Zweck der Identifizierung eines „sample selection bias" oft herangezogen, sind jedoch insofern problematisch, als dass sie nicht die Interkorrelationen zwischen den zentralen Merkmalen berücksichtigen und zudem keine robusten Belege für einen „sample selection bias" liefern können. Multiple logistische Regressionen sind dagegen geeigneter (Cuddeback, Wilson, Orme & Combs-Orme, 2004, S. 26).

sche Modelle zu schätzen wären (Becker, 2003; Becker et al., 2010c, S. 301; Becker & Hecken, 2008, S. 10). Darüber hinaus gibt es bislang kein standardisiertes Vorgehen für die Implementierung einer Stichprobenkorrektur bei den in dieser Arbeit vorgesehenen multinomialen logistischen Regressionsmodellen und gleichzeitig imputierten Daten.

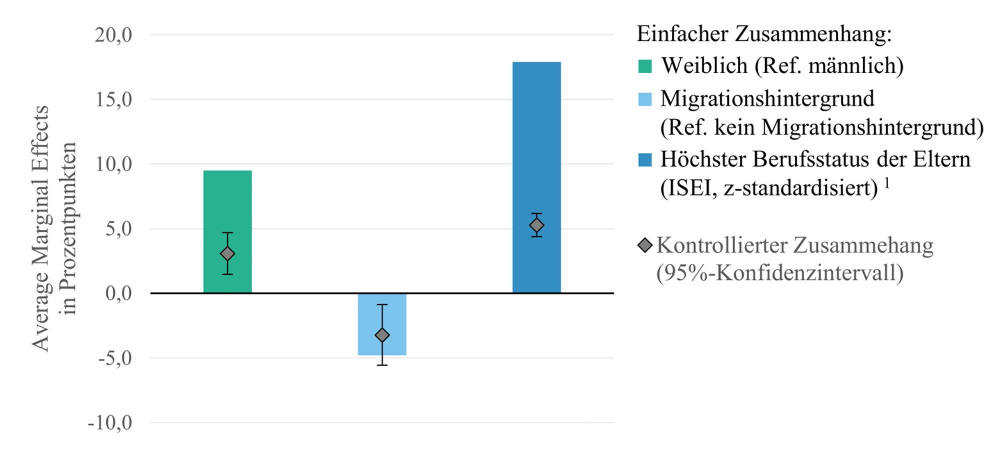


Abbildung 6: Determinanten des Übergangs in die allgemeinbildende Sekundarstufe II (Referenz: Schulaustritt am Ende der allgemeinbildenden Sekundarstufe I; in %)* (Quelle: LIfBi, NEPS Startkohorte 4, DOI: 10.5157/NEPS:SC4:10.0.0. Eigene Berechnungen [vgl. Tab. 37-A; Tab. 38-A])

[1] Eine Erhöhung des z-standardisierten Berufsstatus der Eltern (ISEI) um eine Einheit entspricht etwa einem Anstieg der ISEI-Skala um 20 Punkte (die ISEI-Skala reicht von 11 bis 90, vgl. Abschnitt 4.3.2 für eine Erklärung des ISEI).

* Dargestellt werden die durchschnittlich marginalen Effekte (Average Marginal Effects) für das Fortsetzen der allgemeinbildenden Schule in der Sekundarstufe II. Der einfache Zusammenhang stellt jeweils die (bivariate) Beziehung zwischen den Merkmalen dar. Der kontrollierte Zusammenhang bereinigt diese Werte – im Rahmen multivariater logistischer Regressionsanalysen – um den Einfluss von bildungsrelevanten Ressourcen der Familie, Bildungsaspirationen der Jugendlichen und Erwartungen und Ansprüche des sozialen Umfeldes.

Eine weitere Lösungsstrategie wäre es, die ausgeschlossene Gruppe in die Analysestichprobe aufzunehmen. Für den Ausschluss von Jugendlichen, die den Schulbesuch in der Sekundarstufe II des allgemeinbildenden Schulsystems fortsetzen, lassen sich allerdings verschiedene Gründe anführen: Ein *erster Grund* besteht in dem Untersuchungsziel dieser Arbeit. Das Augenmerk liegt auf den Übergangsprozessen in die berufliche Ausbildung. Die aus den Analysen ausgeschlossene Gruppe beschreitet nach Verlassen der Sekundarstufe II primär den Weg in die Hochschulbildung. Nur wenige von ihnen (im Durchschnitt etwa 20 %, vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 184; Schneider & Franke, 2014; Schneider, Franke, Woisch & Spangenberg, 2017) nehmen nach dem Erlangen der (Fach-)Hochschulreife eine vollqualifizierende Ausbildung auf. Zudem zeigen Untersuchungen, dass etwa zwei Drittel der Auszubildenden mit Hochschulzugangsberechtigung beabsichtigen, nach der Berufsausbildung ein Studium aufzunehmen (Ebner, Edeling & Pilz,

2019; Edeling, 2016, S. 149; Edeling & Pilz, 2017; Jacob, Steininger & Weiss, 2013). Anzumerken ist jedoch auch, dass nur ein Teil der Studienanfängerinnen und -anfänger nach dem Erwerb der (Fach-)Hochschulreife zunächst eine berufliche Ausbildung abgeschlossen hat, bevor sie dann ins Studium übergingen (2012 etwa 11 %, Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, Tab. F2–18web). Ein *zweiter Grund* ist, dass ein Ausschluss dieser Gruppe in der Übergangsforschung weit verbreitet ist (u. a. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018; Beicht et al., 2008; Beicht & Walden, 2016, 2017a, 2019b; Holtmann et al., 2017, 2018, 2019; Seeber et al., 2019a). Das Einbeziehen dieser Gruppe würde somit den Vergleich der herausgearbeiteten Befunde mit anderen Forschungsbefunden erschweren.

4.2 Aufbereitung der Sequenzdaten

Für den Zeitraum von 24 Monaten[24] nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule werden die Lebensverlaufsangaben der Befragten getrennt nach verschiedenen Aktivitätstypen monatsgenau aufbereitet. Insgesamt werden acht Arten von Zuständen unterschieden: (1) Ausbildung im dualen System, (2) Ausbildung im Schulberufssystem, (3) weiterführenden (berufliche) Schule zum Erwerb einer (Fach-)Hochschulreife (z. B. Fachoberschule oder berufliches Gymnasium)[25], (4) berufsvorbereitende Maßnahme des Übergangssektors, (5) Erwerbstätigkeit, (6) Arbeitslosigkeit, (7) sonstige Aktivitäten (z. B. freiwilliger Wehrdienst, Bundesfreiwilligendienste, Fortbildungen etc.) und (8) Lücken (z. B. aufgrund lückenhafter Angaben zum Verlauf oder Panelmortalität). Für die Aufbereitung der Sequenzdaten waren zwei zentrale Schritte notwendig, die nachfolgend beschrieben werden:

(1) Umgang mit zeitlich parallel stattfindenden Aktivitäten

Die NEPS-Daten liegen in Episodenformat vor. Diese Episodendaten können sich zeitlich überlappen oder zueinander parallel liegen, d. h. die Befragten können sich zum Teil „gleichzeitig" in mehreren Zuständen befinden (Abb. 7). So kann eine Person zum Beispiel eine Schule im allgemeinbildenden Schulsystem besuchen und nebenbei einer Erwerbstätigkeit (bzw. einem Nebenjob) nachgehen. Eine Abfolge eindeutiger Zustände kann somit ohne weitere Eingriffe nicht bestimmt werden. Längsschnittdatenanalysen wie die Sequenzmusteranalyse erfordern jedoch grundsätzlich eine „eindimensionale" Datenstruktur: In jedem Zeitintervall darf es in der Regel nur einen eindeutigen Zustand geben. Zur Generierung einer klaren Abfolge eindeutiger Zustände wird auf ein Episodensplitting zurückgegriffen, das eine „Zwischenstufe auf dem Weg zu Sequenzdaten" darstellt (Erhardt & Künster, 2014, S. 6).

Zum Umgang mit parallelen Aktivitäten gibt es verschiedene Datenaufbereitungsstrategien (für einen Überblick: Winkler, 2017, S. 241). In dieser Arbeit werden Prioritätsrangfolgen gebildet (Scherer & Brüderl, 2010, S. 1035), die eine häufig genutzte Strategie zum Umgang mit parallelen Aktivitäten sind (Beicht et al., 2008;

24 Ein längerer Beobachtungszeitraum wäre mit zu hohen Einbrüchen der Fallzahlen verbunden gewesen.
25 Nachfolgend als „weiterführende Schule" bezeichnet.

Holtmann et al., 2018). Finden bei einem Befragten zwei Aktivitäten zeitgleich statt, wird dem Befragten die Aktivität mit der höheren Priorität zugewiesen. Ein erster Schritt ist es, hierzu parallel liegende Episoden zu identifizieren. Nach der Identifizierung wird im zweiten Schritt jedem Zeitabschnitt (im Rahmen dieser Arbeit wird der Zeitabschnitt in Monaten nach Verlassen der Schule gemessen) eindeutig einem oder aber mehreren Episodentypen zugewiesen. Durch Anwendung der theoretisch festgelegten Prioritätsregeln werden die gesplitteten Daten anschließend in Sequenzdaten überführt. Folgende Prioritätsrangfolgen wurden in dieser Arbeit anlehnend an Holtmann et al. (2018, S. 15) und Beicht et al. (2008, S. 167) verwendet:

1) Die Episoden der Berufsausbildung, des Übergangssektors sowie Episoden weiterführender Schulen wurden vorrangig gegenüber den übrigen Aktivitäten (Erwerbstätigkeit, Arbeitslosigkeit, sonstiger Zustand und Datenlücke) gehandhabt.

Überschnitt sich eine nachrangige Episode (Erwerbstätigkeit, Arbeitslosigkeit, sonstiger Zustand und Datenlücke) mit den vorrangig zu behandelnden Episoden (Betriebliche und vollzeitschulische Ausbildung, weiterführende Schule und Berufsvorbereitung), wurde der nachrangige Zustand korrigiert. Datentechnisch bedeutet diese Entscheidung, dass die Überschneidungszeit einer der sich zeitlich überlappenden Episoden zugerechnet wird und die jeweils andere um diesen Zeitraum gekürzt wird (Erhardt & Künster, 2014, S. 7). In Abbildung 7 überschneidet sich Episode 2 (Erwerbstätigkeit) mit Episode 1 (Schule) und Episode 3 (Übergangssektor). Da anzunehmen ist, dass Episode 2 ein Nebenjob ist, wird das Startdatum von Episode 2 an das Enddatum von Episode 1 und das Enddatum von Episode 2 an das Startdatum von Episode 3 angepasst (vgl. Abb. 7).

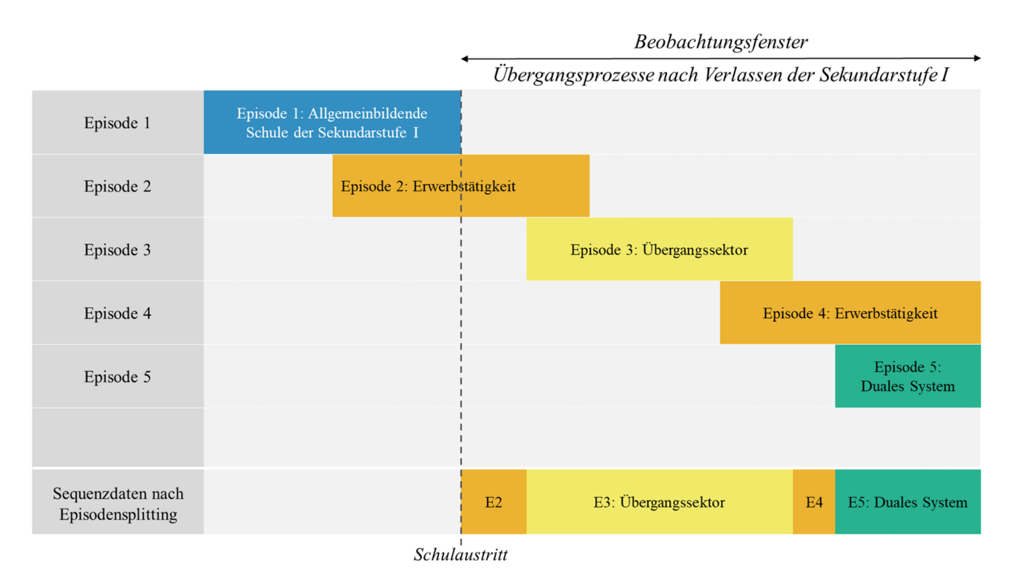


Abbildung 7: Schematische Darstellung des Vorgehens beim Episodensplitting

Überschneidungen traten ebenfalls zwischen den vorrangig zu behandelnden Aktivitäten auf. So kamen Sequenzen vor, in denen Schulepisoden oder Episoden der Berufsvorbereitung parallel zu einer beruflichen Ausbildung stattfanden. Da schulische Bestandteile sowohl in einer Berufsausbildung, in den berufsvorbereitenden Maßnahmen im Übergangssektor als auch in weiterführenden beruflichen Schulen enthalten sind, fiel es den Jugendlichen zum Teil schwer, Schulbesuche nach Verlassen des allgemeinbildenden Systems zu klassifizieren (Menze, Künster & Ruland, 2016). Vor diesem Hintergrund wurden die Angaben der Jugendlichen in Orientierung an das Vorgehen von Holtmann et al. (2018, S. 15) und Beicht et al. (2008, S. 167) wie folgt bearbeitet:

2) Episoden der Berufsausbildung und der Berufsvorbereitung wurden priorisiert, wenn sie zeitgleich zu einer Schulepisode berichtet wurden. Wurden Episoden der Berufsvorbereitung zeitgleich zu Ausbildungsepisoden berichtet, wurden letztere priorisiert.
3) Die verbleibenden Schulepisoden wurden umgewandelt in (a) eine betriebliche Ausbildung, wenn die Befragten angaben, einen Ausbildungsabschluss erlangen zu können, (b) eine berufsvorbereitende Maßnahme im Übergangssektor, wenn die Befragten weder einen Ausbildungsabschluss noch eine (Fach-)Hochschulreife erlangen konnten und (c) in eine weiterführende Schule, wenn die Befragten eine (Fach-)Hochschulreife erwerben konnten (siehe hierzu auch Holtmann et al., 2018, S. 15).

Zeitliche Überschneidungen lagen darüber hinaus zwischen den nachrangig zu behandelnden Zuständen der Erwerbstätigkeit und Arbeitslosigkeit vor. Hierzu kamen abschließend folgende Datenaufbereitungsschritte zur Anwendung:

4) Traten die Zustände Erwerbstätigkeit und Arbeitslosigkeit gleichzeitig auf, wurden Phasen der Erwerbstätigkeit vorrangig gegenüber Phasen der Arbeitslosigkeit behandelt.

(2) Umgang mit Lücken im Beobachtungszeitraum

Der Umgang mit Lücken bzw. fehlenden Werten bezüglich eines Zustandes im Beobachtungszeitraum stellt eine weitere Herausforderung bei der Aufbereitung und Analyse von Sequenzdaten dar. Dennoch sind fehlende Werte nicht ungewöhnlich bei retrospektiv erfassten Angaben über Lebensverläufe (Winkler, 2017, S. 242). Fehlende Werte können zu Beginn, in der Mitte oder am Ende der Sequenz der Befragten auftreten. In der Literatur gibt es aktuell noch keine abschließende Lösung für das Problem zensierter Sequenzdaten (Ritschard & Studer, 2018, S. 3). Dennoch bestehen in der Forschung zu Sequenzdaten verschiedene Verfahren und Ansätze zum Umgang mit fehlenden Werten und Zensierung (Gabadinho, Ritschard, Studer & Müller, 2011, S. 54 ff.; für einen Überblick: Winkler, 2017, S. 242 f.).

Eine erste Möglichkeit ist der listenweise Fallausschluss der gesamten Sequenz bei lückenhaften Episoden, was jedoch zu einer erheblichen Reduktion der Fallzahl führen kann (Dlouhy & Biemann, 2015, S. 169; Winkler, 2017, S. 242). So schließen

Beicht et al. (2008, S. 167) zum Beispiel nur Personen in ihre Analysen ein, für die über den gesamten Beobachtungszeitraum Angaben zum Bildungsverlauf vorliegen. Für die in dieser Arbeit herangezogene NEPS-Stichprobe würde ein solches Vorgehen den Datensatz von 4.962 auf 4.126 Probandinnen und Probanden reduzieren. Zweitens können fehlende Werte aus den Sequenzen gelöscht werden, wodurch sich jedoch die Gesamtdauer der Sequenzen verkürzen würde. Eine dritte Variante ist das Löschen von Lücken am Anfang oder am Ende einer Sequenz. Zwar gehen damit meist keine gravierenden Verzerrungen für die Analyse der Gesamtsequenz einher (Winkler, 2017, S. 242), dennoch beeinflusst die Sequenzlänge das Ergebnis der daran anknüpfenden Clusteranalyse, da sich Sequenzen unterschiedlicher Länge ceteris paribus unähnlicher sind (Scherer & Brüderl, 2010, S. 1034): Unabhängig ihrer inhärenten Zustände sind kurze Sequenzen ähnlich zueinander und würden somit im Rahmen der an die Sequenzmusteranalyse anknüpfenden Clusteranalyse zusammengefasst werden (Winkler, 2017, S. 242). Darüber hinaus führen unterschiedliche Sequenzlängen beim Optimal-Matching Algorithmus, der bei den Sequenzmusteranalysen mehrheitlich verwendet wird, zu einer Verzerrung der Ergebnisse (Brzinsky-Fay et al., 2016, S. 238), sodass auch diese Variante nicht optimal erscheint. Trotz der Vielzahl möglicher Varianten zeichnet sich in der Forschung eine Präferenz für eine künstliche Zensierung ab (Scherer & Brüderl, 2010, S. 1034): Hierbei werden fehlende Werte als eigener Zustand eingefügt, um die Sequenzen auf die gleiche Länge zu bringen. In diesem Fall werden die fehlenden Werte ebenfalls als eigenständiger Zustand in der Substitutionskostenmatrix berücksichtigt.

In der hier betrachteten Stichprobe zeigte sich im Rahmen der Überprüfung der Datenlückenstruktur, dass die Befragten an unterschiedlichen Positionen im berichteten Lebensverlauf *Gaps* oder Dateneditionslücken aufweisen. Im Zuge der Datenaufbereitung der NEPS-Daten wurden Lücken in den Sequenzdaten wie folgt editiert:

- Für die Sequenzdatenanalyse wurde das Beobachtungsfenster zunächst auf 24 Monate nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule begrenzt, da ein längerer Beobachtungszeitraum mit zu hohen Einbrüchen der Fallzahlen verbunden gewesen wäre. Anschließend wurde für fehlende Angaben zum Bildungsverlauf der Zustand „Lücke“ eingeführt. Insgesamt liegen bei 83 % der Stichprobe (bzw. bei n = 4.126 Befragten) für einen Beobachtungszeitraum von 24 Monaten lückenlose Angaben über den Lebensverlauf vor. Um Einbußen in der Qualität von Sequenzmusteranalysen zu minimieren, sollte die Länge der kürzesten Sequenz wenigstens 70 % der längsten Sequenz betragen (Dlouhy & Biemann, 2015, S. 169). Demnach müssten alle Sequenzen mindestens eine Länge von 17 Monaten aufweisen. Daher wurde der Datensatz – wie bereits in Abschnitt 4.1 beschrieben – um solche Personen bereinigt, für die mehr als sechs Monate keine Angaben über ihren Lebensverlauf vorlagen (n = 126).
- Bei relativ vielen Fällen fehlten im Datensatz für ein Zeitfenster von ein oder zwei Monaten zu Beginn des Beobachtungszeitraums (d. h. in den ersten zwei Monaten nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule) Angaben zur durchge-

führten Aktivität. „Kurze Lücken von ein bis zwei Monaten im berichteten Lebenslauf sind in der Regel dem mangelnden Erinnerungsvermögen der Befragten für exakte Datumsangaben geschuldet“ (Künster & Ruland, 2014, S. 6). Aus diesem Grund wurden kurze Lücken nach Schulaustritt wie folgt editiert (vgl. auch Künster & Ruland, 2014, S. 6): Bei einmonatigen Lücken nach Verlassen der Schule wurde das Enddatum der vorangegangenen Episode bzw. des Schulaustritts verlängert. Bei zweimonatigen Lücken wurde des Weiteren das Startdatum der folgenden Episode um einen Monat vorverlegt. Längere fehlende Werte zu Beginn und am Ende der Sequenz wurden durch den Zustand „Lücke“ ersetzt.

4.3 Operationalisierung der zentralen Konstrukte

Nachfolgend wird die Operationalisierung der herangezogenen Merkmale beschrieben und hierbei die Verteilung und deskriptive Statistik zu den unabhängigen und Kontrollvariablen aufgegriffen. Tabelle 7 fasst die deskriptive Statistik zu den unabhängigen Variablen und Kontrollvariablen zusammen und zeigt zudem bivariate Analysen zum Zusammenhang zwischen dem Migrationshintergrund bzw. der sozialen Herkunft und den Erklärungsmerkmalen.

4.3.1 Migrationshintergrund

In der vorliegenden Arbeit wird der Migrationshintergrund wie folgt definiert: Jugendliche, die selbst zugewandert sind oder bei denen mindestens ein Elternteil im Ausland geboren wurde, gelten als Personen mit Migrationshintergrund. Wenn weder die Jugendlichen selbst noch ihre Eltern zugewandert sind, aber mindestens zwei Großelternteile im Ausland geboren wurden, zählen sie ebenfalls zur Gruppe der Personen mit Migrationshintergrund. Alle anderen Personen, auf die diese Kriterien nicht zutreffen, gelten als Personen ohne Migrationshintergrund. Wenngleich in den empirischen Analysen dieser Arbeit damit nur allgemein der Unterschied zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund im Vordergrund steht,[26] wird nachfolgend ausdifferenziert, wie sich die Gruppe der Jugendlichen mit Migrationshintergrund nach dem Generationsstatus und dem ethnischen Herkunftskontext zusammensetzt.

In der herangezogenen Stichprobe weisen insgesamt 26,3 % der Befragten einen Migrationshintergrund auf (vgl. Tab. 7). Wird der Generationsstatus der Gruppe der Jugendlichen mit Migrationshintergrund ausdifferenziert,[27] so zeigt sich, dass

26 Aufgrund der differenzierten Betrachtung der Übergangsprozesse (vgl. Abschnitt 6 und Abschnitt 7) bei gleichzeitiger Berücksichtigung von Interaktionseffekten hätte eine zusätzliche Ausdifferenzierung des Migrationshintergrundes nach dem Generationsstatus oder dem ethnischen Herkunftskontext aufgrund der Größe der einzelnen Gruppen keine verlässlichen Aussagen erlaubt. Die entsprechenden Zellbesetzungen fielen hierfür zu klein aus. Aus diesem Grund wurde gegen eine Aufschlüsselung des Migrationshintergrundes in den empirischen Analysen entschieden. Die damit einhergehenden Limitationen werden am Ende dieser Arbeit diskutiert (vgl. Abschnitt 8.1).

27 Weiterführende Analysen, die aus der Arbeit ausgelagert wurden.

nur ein geringer Anteil von ihnen selbst zugewandert ist (23,9 %). Bei dem Gros der Jugendlichen mit Migrationshintergrund sind beide Elternteile (35,0 %) oder ist mindestens ein Elternteil (30,4 %) im Ausland geboren. Wird darüber hinaus der ethnische Herkunftskontext betrachtet, zeigt sich, dass der höchste Anteil auf Jugendliche türkischer Herkunft und der ehemaligen Sowjetunion entfällt (16,5 % und 18,2 %), gefolgt von Jugendlichen mit polnischem Migrationshintergrund (7,7 %). Insgesamt weist die Zusammensetzung der Gruppe mit Migrationshintergrund damit die charakteristischen Muster des deutschen Migrationsgeschehens auf (vgl. Olczyk, Seuring, Will & Zinn, 2016, S. 50). Der Migrationshintergrund wurde im Herbst 2010 und damit vor Verlassen der Schule erhoben (Erhebungswelle 1).

Tabelle 4: Operationalisierung des Migrationshintergrundes

Konstrukt	Operationalisierung	Kodierung	MZP
Migrations-hintergrund	Ohne Migrationshintergrund = Personen, die weder selbst noch ihre (Groß-)Eltern zugewandert sind.	0 = ohne Migrationshintergrund	W1
	Mit Migrationshintergrund = Zielperson ist selbst zugewandert oder mindestens ein Elternteil ist im Ausland geboren oder mindestens zwei Großelternteile sind im Ausland geboren.	1 = mit Migrationshintergrund	

MZP = Messzeitpunkt, W = Erhebungswelle

4.3.2 Soziale Herkunft und herkunftsbedingte Ressourcen

Seit einiger Zeit gibt es einen zunehmenden wissenschaftlichen Diskurs über die Konzeptualisierung und Messung der sozialen Herkunft (Blossfeld, 2019a, 2019b; Bukodi & Goldthorpe, 2013; Ehmke & Siegle, 2005; Jæger, 2007). Dieser gegenwärtigen Diskussion zur „angemessenen" Operationalisierung der sozialen Herkunft soll auch im Rahmen dieser Arbeit Rechnung getragen werden. Wenngleich die Frage der angemessenen Operationalisierung der sozialen Herkunft nicht abschließend geklärt ist, so zeichnet sich in der Literatur doch durchaus eine Tendenz dahingehend ab, dass die elterliche Bildung, die elterliche Klassenlage und der elterliche Status zentrale Facetten der sozialen Herkunft darstellen (Blossfeld, 2019a, 2019b; Bukodi & Goldthorpe, 2013; Erikson, 2016).

Verschiedene Bemühungen zur Konzeptualisierung der sozialen Herkunft tendieren dazu, einzelne Herkunftskomponenten (Klassenposition, Bildung der Eltern etc.) in einer Modellvariable zu vereinen (Blossfeld, 2019a, 2019b; Ehmke & Siegle, 2005; Marks, 2011; OECD, 2005). Solche Operationalisierungen basieren nahezu gänzlich auf einer externen Validierung, liefern aber vielversprechende und aussagekräftige Befunde. Anlehnend an Bukodi und Goldthorpe (2013) wird dennoch beabsichtigt, den Einfluss der einzelnen Herkunftskomponenten separat zu beleuchten.

Bezüglich der Konzeptualisierung und Messung der sozialen Klasse besteht nur wenig Einigkeit in der Literatur. Folglich ist es auch nicht verwunderlich, dass viele verschiedene Operationalisierungsansätze der sozialen Klasse vorliegen. Dennoch ist dem Großteil der Ansätze gemeinsam, dass der Beruf als primärer Indikator

für die soziale Klasse fungiert (für einen Überblick: Marks, 2011, S. 228 f.). Allgemein lassen sich kategoriale Messung von Berufsgruppen bzw. Berufsklassen von kontinuierlichen Messungen des Berufsstatus oder des Berufsprestiges unterscheiden (Marks, 2011, S. 228).

Zu den bekanntesten kategorialen Operationalisierungen sozialer Klassen zählt das nach Erikson et al. (1979) benannte EGP Klassenschema (Seymer, 2015, S. 267). Das EGP Klassenschema wird auf der Grundlage der International Standard Classification of Occupations (ISCO, International Labour Office, 2012) erstellt und mit Informationen zur beruflichen Stellung und zur Weisungsbefugnis ergänzt (Ehmke & Siegle, 2005, S. 524; Seymer, 2015, S. 267). Hierbei handelt es sich um eine nominale und vertikale Klassifikation. Alternative Operationalisierungsansätze wie der International Socio-Economic Index of Occupational Status (ISEI, nach Ganzeboom et al., 1992) betrachten die vertikale Differenzierung im Gegensatz zum EGP-Klassenschema nicht als Klassen bzw. nominale Kategorien, sondern vielmehr als Kontinuum (Seymer, 2015, S. 268). Für die Entwicklung der ISEI-Skala wurde ebenfalls auf die Internationale Standardklassifikation (ISCO) zurückgegriffen. Im Unterschied zum EGP-Schema verknüpft die ISEI-Skala Informationen zur beruflichen Tätigkeit mit Angaben zum Einkommen und zur Bildung und ordnet darüber die verschiedenen Berufe in eine soziale Hierarchie (Ehmke & Siegle, 2005; für eine detaillierte Beschreibung: Ganzeboom et al., 1992, S. 13 f.). Dabei beruht der ISEI auf den beiden Überlegungen, dass einerseits „jede berufliche Tätigkeit ein Ansehen hat, das bewertbar [ist,] und […] berufliche Tätigkeiten über eine Rangreihung in Beziehung zu setzen [sind]“, und dass andererseits „jede berufliche Tätigkeit einen bestimmten Bildungsgrad erfordert und durch ein bestimmtes Lohnniveau entlohnt wird“ (Hoffmeyer-Zlotnik & Geis, 2003, S. 129 f.). Neben Informationen zum erwarteten Einkommen und zum erforderlichen Bildungsniveau werden Weisungsbefugnisse und verschiedene Tätigkeitsniveaus in der ISEI-Skala berücksichtigt (Hoffmeyer-Zlotnik & Geis, 2003, S. 130). Insofern stellt der ISEI im Vergleich zum EGP Klassenschema vielmehr eine Skala zur Messung des sozialen bzw. sozioökonomischen Status dar.[28] Dies ist nach Seymer (2015, S. 268) auch damit zu begründen, dass sich Ganzeboom et al. (1992) theoretisch stärker auf Status- und Prestigeskalen berufen. Dennoch stehen der ISEI und die EGP-Skala in einem starken Zusammenhang ($r = 0{,}90$; vgl. Ganzeboom et al., 1992).

Aufgrund des multidimensionalen Charakters (Erola, Jalonen & Lehti, 2016) wird die Operationalisierung der sozialen Schicht der Eltern über den ISEI präferiert. Gemäß des sogenannten Dominanzansatzes (Erikson, 1984) wird dabei der Wert des höher bewerteten Elternteils („Highest ISEI“ = HISEI) berücksichtigt. Der HISEI wird zudem in drei Gruppen zusammengefasst: Die 25 % der Befragten mit den niedrigsten Indexwerten werden als Jugendliche von Eltern mit einem niedrigen Berufsstatus (bzw. als Jugendliche mit statusniedrigen Eltern) beschrieben. Diejeni-

28 Der soziale Status verortet Individuen in der gesellschaftlichen Hierarchie. Die Verortung des sozialen Status über den Beruf, die Bildung und das Einkommen führen dazu, dass der „soziale Status“ vielmehr als „sozioökonomischer Status“ zu verstehen ist (Hoffmeyer-Zlotnik & Geis, 2003, S. 125).

gen 50 % mit mittleren Indexwerten werden als Jugendliche aus statusmittleren Elternhäusern bzw. als Jugendliche von Eltern mit einem mittleren Berufsstatus definiert. Jene 25 % mit den höchsten Indexwerten werden als Jugendliche von Eltern mit einem hohen Berufsstatus (bzw. als Jugendliche mit statushohen Eltern) bezeichnet.

Tabelle 5: Operationalisierung der sozialen Herkunft

Konstrukte	Operationalisierung	Kodierung	MZP
Soziale Schicht bzw. Sozioökonomischer Status der Eltern	Höchster beruflicher Status der Eltern: International Socio-Economic Index of Occupational Status (ISEI-08)	1 = Niedrig (die 25 % der Stichprobe mit den niedrigsten Indexwerten) 2 = Mittel (Jene 50 % der Stichprobe mit mittleren Indexwerten) 3 = Hoch (die 25 % der Stichprobe mit den höchsten Indexwerten)	Elternbefragung: W1, bei Missing → W5. Bei Missing der Elternbefragung: Individuelle Befragung der Zielperson.
Bildung der Eltern	Höchste Bildung der Eltern: CASMIN Bildungsklassifikation.	1 = Niedrig (maximal mittlerer Abschluss, aber ohne Berufsausbildung) 2 = Mittel (maximal mittlerer Schulabschluss + Berufsausbildung oder Hochschulreife mit und ohne Berufsausbildung) 3 = Hoch (Fach- oder Hochschulabschluss)	Wie bei ‚Höchster beruflicher Status der Eltern'

MZP = Messzeitpunkt, W = Erhebungswelle

Anlehnend an Bukodi und Goldthorpe (2013) wird die Bildung der Eltern verwendet, um auf die Bildungsressourcen und Fähigkeiten der Eltern, direkt an der Förderung ihrer Kinder teilzunehmen (z. B. durch die Nutzung ihrer eigenen Kenntnisse des Bildungssystems), zurückzuschließen (vgl. Abschnitt 2.3.2.3). Die Bildung der Eltern wird über die CASMIN Bildungsklassifikation abgebildet. Auch hier wird im Sinne des Dominanzverfahren von Erikson (1984) das Bildungsniveau der Eltern über das höchste Bildungsniveau beider Elternteile bestimmt. Im NEPS weist die CASMIN-Klassifikation neun Ausprägungen für die Bildung der Eltern auf. Die neun Kategorien werden zu drei Gruppen zusammengefasst (vgl. hierzu auch Blossfeld, 2019a, 2019b). In dem niedrigen Bildungsniveau (1) befinden sich Eltern, die keinen Bildungsabschluss oder maximal einen mittleren Schulabschluss haben. Das mittlere Bildungsniveau (2) umfasst zum einen Eltern, die maximal einen mittleren Schulabschluss und darüber hinaus eine Berufsausbildung vorweisen. Zum anderen bezieht sich diese Bildungsgruppe auf Eltern, die mit oder ohne Berufsausbildung eine Hochschulzugangsberechtigung erlangt haben. Die dritte und höchste Bildungsgruppe (3) umschließt Eltern mit einem Fach- oder Hochschulabschluss. Insgesamt weisen 6,3 % der Eltern der Jugendlichen eine niedrige Bildung, 84,8 % eine mittlere und 8,9 % eine hohe Bildung auf (Tab. 7).

Neben der am Beruf und an der Bildung der Eltern orientierten Operationalisierung der sozialen Herkunft wird der Einfluss verschiedener Arten herkunftsbedingter Ressourcen gemessen. Zum einen wird der Einfluss unterstützender häuslicher Lernumgebungen – bzw. des objektivierten Kulturkapitals des Elternhauses – über den Index der lernbezogenen Besitzeigentümer aufgegriffen (Home Possessions – HOMEPOS, vgl. OECD, 2005, S. 283). Der Index gibt auf einer Skala von 0 bis 1 an, wie gut die Familie mit bildungsrelevanten Ressourcen (z. B. Schreibtisch zum Lernen, etc.) ausgestattet ist. Zum anderen werden soziale Ressourcen berücksichtigt, die für den Übergang in die Ausbildung relevant sind. Die Jugendlichen wurden in den Klassen 9 und 10 gefragt, für wie wahrscheinlich sie es halten, dass jemand aus ihrem persönlichen Umfeld sie über freie Ausbildungsplätze informiert oder dass sich jemand aus ihrem persönlichen Umfeld dafür einsetzt, dass sie einen Ausbildungsplatz bekommen. Die einzelnen Indikatoren zu den herkunftsbedingten Ressourcen werden für die multivariaten Analysen z-standardisiert.

Dass es sich bei den einzelnen Facetten der sozialen Herkunft und der herkunftsbedingten Ressourcen um eigenständige Faktoren handelt, spiegelt sich auch in den Interkorrelationen wider: Mit einem $r_s = 0{,}44$ ($p < 0{,}001$) weisen die beiden Merkmale zu den sozialen Ressourcen das höchste Zusammenhangsmaß auf. Ein mittlerer Zusammenhang ist ebenfalls zwischen dem elterlichen HISEI und der Bildung der Eltern festzustellen ($r_s = 0{,}37$, $p < 0{,}001$; Tab. 39-A).

Tabelle 6: Operationalisierung der bildungsrelevanten und sozialen Ressourcen

Konstrukt	Operationalisierung	Kodierung	MZP
Objektivierte kulturelle Ressourcen: Bildungs-relevante Ressourcen (HOMEPOS)	Index bildungsrelevanter Besitzeigentümer: einen Schreibtisch zum Lernen? ein Zimmer für dich allein? Lern-Software? klassische Literatur (z. B. von Goethe)? Bücher mit Gedichten? Kunstwerke (z. B. Gemälde)? Bücher, die bei Hausaufgaben hilfreich sind? ein Wörterbuch?	Summenskala: 0 = niedrige Ausstattung mit bildungsrelevanten Ressourcen → 1 = hohe Ausstattung mit bildungsrelevanten Ressourcen Summenskala: Cronbachs $\alpha = 0{,}61$. Siehe auch Konstruktvalidierung der OECD (2005, S. 283 f.): Cronbachs α OECD Median = 0,74.	W1, bei Missing → W2
Soziale Ressourcen	*Information über freie Ausbildungsplätze:* Wie wahrscheinlich ist es, dass dich jemand in deinem persönlichen Umfeld über interessante freie Ausbildungsplätze informieren würde? Einsatz für Ausbildung: Wie wahrscheinlich ist es, dass sich jemand aus Ihrem persönlichen Umfeld dafür einsetzen würde, dass Sie einen Ausbildungsplatz bekommen?	1 = sehr unwahrscheinlich, 2 = eher unwahrscheinlich, 3 = eher wahrscheinlich, 4 = sehr wahrscheinlich	W2, bei Missing → W3

MZP = Messzeitpunkt, W = Erhebungswelle

Des Weiteren zeigen die bivariaten Analysen, dass die Ausstattung mit bildungsrelevanten und sozialen Ressourcen abhängig ist von der sozialen Herkunft bzw. von

dem Migrationshintergrund. So nimmt mit der Höhe des Berufsstatus und Bildungsstandes der Eltern die Ausstattung mit bildungsrelevanten und sozialen Ressourcen zu (Tab. 7). Bei den Jugendlichen mit Migrationshintergrund zeigt sich, dass sie häufiger aus bildungsfernen Elternhäusern kommen (19,1 % vs. 1,8 %, $p < 0{,}001$) und ihre Eltern häufiger über einen niedrigeren Berufsstatus verfügen (38,7 % vs. 20,0 %, $p < 0{,}001$) als die Eltern von Jugendlichen ohne Migrationshintergrund. Außerdem können sie auf marginal geringere bildungsrelevante Ressourcen zurückgreifen ($M = 0{,}69$ vs. $M = 0{,}72$, $p < 0{,}001$) und erwarten bei der Ausbildungsplatzsuche eine geringere Unterstützung aus dem persönlichen Umfeld als Jugendliche ohne Migrationshintergrund (Information über freie Ausbildungsstellen: $M = 3{,}08$ vs. $M = 3{,}21$, $p < 0{,}001$; soziales Umfeld setzt sich für Ausbildung ein: $M = 3{,}27$ vs. $M = 3{,}46$, $p < 0{,}001$, Tab. 7).

4.3.3 Primäre Herkunftseffekte: Schulleistungsbezogene Merkmale und Kompetenzen

In der Literatur werden primäre Effekte vordergründig über die Schulleistungen zum Zeitpunkt der interessierenden Bildungsentscheidung gemessen (Becker & Glauser, 2018; Dietrich, Patzina & Kretschmer, 2019; Erikson et al., 2005; Glauser, 2015). Neben den Schulnoten sind aufgrund des mehrgliedrigen Bildungssystems in Deutschland zudem die bislang erreichten Bildungszertifikate heranzuziehen (Dietrich et al., 2019). In der vorliegenden Arbeit werden primäre Effekte daher über die Schulabschlüsse und die Zeugnisnoten der Jugendlichen abgebildet. Unterschieden werden Personen ohne Hauptschulabschluss (einschließlich Förderschulabschluss), Personen mit einfachem oder qualifizierendem Hauptschulabschluss und Personen mit mittlerem Abschluss. Die Zeugnisnoten werden über den Notendurchschnitt auf dem Abschlusszeugnis der Jugendlichen abgebildet (Skalierung: 1 = beste Note bis 6 = schlechteste Note). Anlehnend an bisherige NEPS-Analysen (Holtmann et al., 2017, 2018) wurden fehlende Angaben zum Notendurchschnitt auf dem Abschlusszeugnis über den Durchschnittswert der Mathematik- und Deutschnote auf dem letzten Halbjahreszeugnis vor Verlassen der Schule ersetzt (6,0 % der Stichprobe). Die vor dem Verlassen der Schule erfassten Halbjahresnoten in Deutsch und Mathematik werden darüber hinaus herangezogen, um in Abschnitt 5 den Einfluss von Schulleistungen auf die subjektiven Wert-Erwartungen schätzen zu können. Da die durchschnittlichen Zeugnisnoten auf dem Abschlusszeugnis den Erhebungen zu den subjektiv Wert-Erwartungen zeitlich nachgelagert sind, können diese nicht herangezogen werden. Die Zeugnisnoten werden für die multivariaten Analysen z-standardisiert.

Primäre Effekte beziehen sich neben Schulleistungen auch auf schichtspezifische Unterschiede in den Kompetenzen (Becker, 2017b, S. 115). Domänenspezifische Kompetenzen (z. B. mathematische Kompetenzen) werden mit Ausnahme sprachlicher Kompetenzen nicht genutzt, da diese für die Gruppe der Förderschülerinnen und Förderschüler nicht erhoben wurden. Sprachliche Kompetenzen werden als zentraler Erklärungsfaktor für soziale und vor allem auch migrationsbedingte Dispa-

ritäten in den Bildungsverläufen angesehen (siehe z. B. Esser, 2006). In der Startkohorte 4 des NEPS werden sprachliche Kompetenzen in Deutsch über Indikatoren des Hörverstehens auf Wortebene und der Lesefähigkeit (Lesekompetenz, Lesegeschwindigkeit) erfasst (LIfBi, 2011). Von den drei erhobenen Indikatoren der sprachlichen Kompetenz, können lediglich das Hörverstehen auf Wortebene (bzw. der rezeptive Wortschatz) und die Lesegeschwindigkeit einbezogen werden, da die Lesekompetenz nur an den Regelschulen getestet wurde und damit wiederum die Förderschülerinnen und Förderschüler ausgeschlossen wären.

In dieser Arbeit wird zum Zweck eines sparsamen Erklärungsmodells nur der rezeptive Wortschatz berücksichtigt. Neben dieser statistischen Begründung lässt sich zudem anführen, dass der rezeptive Wortschatz als Erklärungsfaktor sowohl international anschlussfähig ist als auch einen bewährten Indikator für die erworbenen sprachlichen Fertigkeiten und Fähigkeiten der Jugendlichen darstellt (LIfBi, 2011, S. 10). Verschiedene Studien belegen zudem deutliche schicht- und migrationsspezifische Unterschiede im rezeptiven Wortschatz (Linberg & Wenz, 2017; Relikowski, Schneider & Linberg, 2015; Weinert & Ebert, 2013). Der Test des rezeptiven Wortschatzes erfolgt auf der Grundlage einer modifizierten Fassung des *Peabody Picture Vocabulary Tests* (PPVT) von Dunn & Dunn (2004). Die Skala weist eine hohe interne Konsistenz auf ($\alpha = 0{,}93$: LIfBi, 2011, S. 10). Der rezeptive Wortschatz wurde in der ersten Erhebungswelle zum Zeitpunkt der 9. Jahrgangsstufe (im Jahr 2010/11) getestet. Die Summenskala wird für die multivariaten Analysen z-standardisiert.

In Bezug auf die Schulleistungen und sprachlichen Kompetenzen zeigen sich in der herangezogenen Stichprobe die anlehnend an Boudon (1974) vermuteten primären Herkunftseffekte: Am Ende der allgemeinbildenden Sekundarstufe I verfügen Jugendliche einer höheren sozialen Schicht bzw. einer höheren elterlichen Bildungsherkunft über signifikant höhere Schulabschlüsse, bessere Zeugnisnoten und einen höheren rezeptiven Wortschatz als Jugendliche einer niedrigen sozialen Schicht bzw. einer niedrigen elterlichen Bildungsherkunft. Gegenüber Jugendlichen ohne Migrationshintergrund verließen Jugendliche mit Migrationshintergrund die Schule mit signifikant niedrigeren Schulabschlüssen, schlechteren Zeugnisnoten und mit einem geringeren rezeptiven Wortschatz (Tab. 7).

Tabelle 7: Deskriptive Statistik und bivariate Zusammenhänge des Migrationshintergrundes, des Berufsstatus und der Bildung der Eltern mit den unabhängigen Variablen und Kontrollvariablen

	Insgesamt	Migrations-hintergrund			Berufsstatus der Eltern (HISEI)				Bildung der Eltern (CASMIN)			
		Nein	Ja		Niedrig	Mittel	Hoch		Niedrig	Mittel	Hoch	
	Zeilenprozente											
Insgesamt (%)	100,0 %	73,7 %	26,3 %		25,0 %	50,0 %	25,0 %		6,3 %	84,8 %	8,9 %	
Migrationshintergrund (nein)		100,0 %			20,0 %	52,2 %	27,8 %	*, b	1,8 %	88,4 %	9,8 %	*, b
Migrationshintergrund (ja)			100,0 %		38,7 %	44,2 %	18,0 %	*, b	19,1 %	74,6 %	6,3 %	*, b
	Spaltenprozente, Mittelwerte [Standardabweichung]											
Herkunftsbedingte Ressourcen												
Bildungsrelevante Ressourcen (HOMEPOS) (Summenskala 0 = niedrig → 1 = hoch)	0,71 [0,20]	0,72	0,69	*, b	0,64	0,71	0,78	*, b	0,64	0,71	0,79	*, b
Soziale Ressourcen: Informationen über offene Ausbildungsplätze (Wahrscheinlichkeit: 1 = niedrig, 2 = eher niedrig, 3 = eher hoch, 4 = hoch)	3,17 [0,81]	3,21	3,08	*, b	3,01	3,17	3,34	*, b	2,93	3,18	3,33	*, b
Soziale Ressourcen: Soziales Umfeld setzt sich für Ausbildung ein (Wahrscheinlichkeit: 1 = niedrig, 2 = eher niedrig, 3 = eher hoch, 4 = hoch)	3,41 [0,75]	3,46	3,27	*, b	3,25	3,43	3,53	*, b	3,17	3,41	3,55	*, b
Schulleistungen und sprachliche Kompetenzen												
Schulabschluss (%)				*, a				*, a				*, a
Maximal einfacher Hauptschulabschluss	22,3 %	21,1 %	25,7 %		31,0 %	21,8 %	14,8 %		40,6 %	21,9 %	13,5 %	
Qualifizierter Hauptschulabschluss	11,4 %	9,7 %	16,0 %		14,5 %	10,8 %	9,3 %		22,0 %	11,0 %	7,0 %	
Mittlerer Schulabschluss	66,3 %	69,2 %	58,3 %		54,5 %	67,4 %	75,9 %		37,4 %	67,1 %	79,6 %	
Durchschnittliche Zeugnisnote (1 = beste Note → 6 = schlechteste Note)	2,69 [0,59]	2,65	2,80	*, b	2,78	2,70	2,60	*, b	3,00	2,68	2,62	*, b
Deutschnote Halbjahreszeugnis (1 = beste Note → 6 = schlechteste Note)	2,89 [0,76]	2,85	3,02	*, b	3,00	2,90	2,82	*, b	3,12	2,88	2,88	*, b
Mathematiknote Halbjahreszeugnis (1 = beste Note → 6 = schlechteste Note)	3,03 [0,93]	2,96	3,21	*, b	3,10	3,03	2,93	*, b	3,32	3,02	2,92	*, b
Rezeptiver Wortschatz	54,3 [9,97]	56,1	49,4	*, b	50,57	54,88	56,67	*, b	44,67	54,70	57,35	*, b

(Fortsetzung Tabelle 7)

	Insgesamt	Migrations-hintergrund			Berufsstatus der Eltern (HISEI)				Bildung der Eltern (CASMIN)			
		Nein	Ja		Niedrig	Mittel	Hoch		Niedrig	Mittel	Hoch	
Subjektive Wert-Erwartungen												
Erfolgserwartung auf Ausbildungsplatz (p)	3,66 [0,96]	3,68	3,61	*n.s.*, [b]	3,64	3,64	3,71	*n.s.*, [b]	3,52	3,68	3,62	*n.s.*, [b]
Bildungsmotivation Erwerb Hochschulreife (B + c * SV)	8,53 [1,24]	8,49	8,65	*, [b]	8,58	8,51	8,53	*n.s.*, [b]	8,56	8,53	8,52	*n.s.*, [b]
Investitionsrisiko Erwerb Hochschulreife (C/p)	0,94 [8,74]	0,97	0,87	*, [b]	1,06	0,97	0,76	*, [b]	1,04	0,95	0,73	*, [b]
Antizipierte Diskriminierung												
Antizipierte Diskriminierung auf dem Ausbildungsmarkt (Summenskala 0 = trifft gar nicht zu → 4 = trifft völlig zu)	2,31 [0,73]	2,27	2,43	*, [b]	2,32	2,32	2,28	*n.s.*, [b]	2,38	2,31	2,30	*n.s.*, [b]
Bezugsgruppeneffekte												
Elterliche Bildungserwartung (Studium)	20,5 %	14,9 %	36,2 %	*, [a]	21,2 %	18,4 %	24,2 %	*, [a]	26,7 %	18,5 %	35,4 %	*, [a]
Anteil der Freundinnen und Freunde mit Abituraspiration (1 = keine, 2 = fast keine, 3 = weniger als die Hälfte, 4 = ungefähr die Hälfte, 5 = mehr als die Hälfte, 6 = fast alle, 7 = alle)	3,23	3,21	3,31	*, [b]	3,04	3,15	3,59	*, [b]	3,16	3,17	3,87	*, [b]
Kontrollvariablen												
Geschlecht (weiblich)	45,1 %	44,3 %	47,4 %		45,9 %	45,8 %	42,8 %		48,9 %	45,6 %	37,3 %	
Akademisches Selbstkonzept (Summenskala 1 = niedrig → 4 = hoch)	2,81 [0,56]	2,80	2,83	*n.s.*, [b]	2,83	2,80	2,81	*n.s.*, [b]	2,76	2,81	2,81	*n.s.*, [b]
Zuletzt besuchte Schulform (%)												
Förder- und Hauptschule	28,5 %	25,3 %	37,4 %		41,0 %	28,4 %	16,1 %		50,8 %	28,4 %	13,0 %	
Realschule	56,7 %	60,0 %	47,5 %		49,7 %	56,0 %	65,0 %		32,8 %	57,6 %	65,2 %	
Sonstiges (Gesamtschule, Gymnasium, etc.)	14,8 %	14,7 %	15,0 %		9,3 %	15,6 %	18,9 %		16,4 %	14,0 %	21,7 %	
Angebots-Nachfrage-Relation (Arbeitsagenturbezirksebene)	93,7 [7,04]	93,9	93,1		93,2	93,9	93,9		91,9	93,9	93,4	
N (ungewichtet)	4.962	3.580	1.382		1.339	2.462	1.161		387	4.173	402	

[a] Chi^2-Test,[b] F-Test bivariate lineare Regressionsanalyse. Signifikanzniveau des Chi^2-Tests bzw. F-Tests: *n.s.* nicht signifikant; * $p < 0{,}05$; ** $p < 0{,}01$; *** $p < 0{,}001$.
Hinweis: Zur Vereinfachung der Interpretation wurden bei den metrischen Variablen die nicht z-standardisierten Werte berichtet.
Quelle: LIfBi, NEPS Startkohorte 4, DOI: 10.5157/NEPS:SC4:10.0.0. Eigene Berechnungen [N = 4.962], gewichtete und imputierte Mittel- und Prozentwerte [m = 50]

4.3.4 Sekundäre Effekte: Subjektive Wert-Erwartungen

Im Rahmen dieser Arbeit wird eine direkte Anwendung des Rational-Choice-Ansatzes beabsichtigt. Sekundäre Effekte der sozialen Herkunft und des Migrationshintergrundes werden in der vorliegenden Arbeit über die Parameter des subjektiven Wert-Erwartungsmodells von Esser (1999) operationalisiert. Dabei wird eine direkte Teststrategie verfolgt, da im NEPS umfangreiche Informationen zu den subjektiven Wert-Erwartungen der Jugendlichen erhoben wurden. Somit können sekundäre Effekte anhand der zur Verfügung stehenden Informationen abgebildet werden, wobei – wie in vielen anderen Sekundärdatenanalysen zu Bildungsentscheidungsprozessen – Limitationen und methodische Probleme bei der Operationalisierung vorliegen, auf die in den folgenden Beschreibungen ebenfalls eingegangen wird.

Die empirische Prüfung des soziologischen Wert-Erwartungsmodells von Esser (1999) bezieht sich auf die Aufnahme einer Berufsausbildung und den Erwerb einer (Hoch-)Schulreife an weiterführenden Schulen. Für die anderen Bildungswege (z. B. Übergang in den Übergangssektor) liegen im NEPS keine Informationen zu Kosten-Nutzen-Abwägungen vor. Für die Analysen werden grundsätzlich die subjektiven Einschätzungen aus der ersten und zweiten Erhebungswelle (Herbst 2010 und Sommer 2011) herangezogen. Alle Fragen zu den subjektiven Einschätzungen basieren darüber hinaus auf einer 5-stufigen Likert-Skala. Zum Zweck einer einheitlich Skalierung wurden die Erfolgserwartungen, einen Ausbildungsplatz zu erhalten, nach dem von IBM (2018) vorgeschlagenen Vorgehen von einer 4-stufigen Likert-Skala auf eine 5-Punkt-Likert Skala transformiert.[29]

Die Bedeutung des Statuserhalts *(SV)* wird über zwei Fragen operationalisiert, die sich auf die Wichtigkeit des Erhalts des Berufs und der Bildung der Eltern bezieht. Die beiden Items wurden zu einer Summenskala zusammengefasst ($\alpha = 0{,}72$), die von „1 = sehr unwichtig“ bis „5 = sehr wichtig“ reicht:

- *Wichtigkeit des Erhalts des Berufs der Eltern*: „Wie wichtig ist es dir, später einen ähnlich guten oder besseren Beruf zu haben als deine Mutter bzw. dein Vater?“
- *Wichtigkeit des Erhalts der Bildung der Eltern*: „Wie wichtig ist es dir, einen ähnlichen oder besseren Schulabschluss zu haben als deine Mutter bzw. dein Vater?“

Die erwarteten Erträge *(U)*, antizipierten Kosten *(C)*, subjektiven Erfolgserwartungen *(p)* sowie die Wahrscheinlichkeit des Statuserhalts *(c)* werden in Bezug auf die beiden zentralen Bildungsalternativen „Berufsausbildung“ und „weiterführende Schule“ ausdifferenziert. An dieser Stelle ist zu betonen, dass zur Operationalisierung der subjektiven Wert-Erwartungen in Bezug auf eine weiterführende Schule Proxy-Variablen herangezogen werden, die sich lediglich allgemein auf den Erwerb einer Hochschulreife und damit nicht explizit auf den Besuch einer weiterführenden Schule beziehen. Da die weiterführenden Schulen der Sekundarstufe II (z. B. Fach-

29 Die Ursprungsvariablen wurden mit einer 4-Punkt-Likert Skala erfasst. Der Großteil der Variablen zu den Bildungsentscheidungen wurde jedoch mit 5-Punkt-Likert Skalen erhoben. Aus diesem Grund wurden Items mit einer 4-Punkt-Likert-Skala zu einer 5-Punkt-Likert-Skala transformiert. Hierzu wurde die von IBM (2018) vorgeschlagene Transformationsformel angewendet (wobei „x“ dem alten Wert der zu transformierenden Variable und „y“ dem neuen Wert der transformierten Variable entspricht): $y = (4/3) * x - (1/3)$.

oberschule, berufliches Gymnasium) jedoch auf den Erwerb einer (Fach-)Hochschulreife vorbereiten und zudem laut amtlichen Daten ein zentrales Gewicht im Bildungsverlauf der Jugendlichen einnehmen (vgl. Abschnitt 2.1), wird angenommen, dass die subjektiven Wert-Erwartungen zum Erwerb einer Hochschulreife auf den Besuch einer weiterführenden Schule übertragbar sind. Nachfolgend wird beschrieben, wie die wert-erwartungstheoretischen Merkmale für die beiden Bildungsalternativen „berufliche Ausbildung“ und „weiterführende Schule zum Erwerb einer Hochschulreife“ operationalisiert werden.

Operationalisierung der erwarteten Bildungserträge (U)

In anderen Forschungsarbeiten werden erwartete Bildungserträge größtenteils über monetäre Erträge von Bildungsoptionen operationalisiert (z. B. Aussicht auf einen gut bezahlten Beruf; Risiko, arbeitslos zu werden, Glauser, 2015, S. 160; vgl. zudem Becker & Glauser, 2018). Um die Ertragskomponente *(U)* für den Erwerb einer Hochschulreife zu messen, steht im NEPS eine Frage zur Verfügung, die sich allgemein auf arbeitsmarktbezogene Erträge einer Hochschulreife bezieht: „Was glaubst du, wie gut wären die Aussichten, später einen guten Job zu bekommen, wenn du das Abitur machen würdest?“. Für die erwarteten Erträge *(U)* einer Berufsausbildung liegen keine entsprechenden Messinstrumente vor.

Tabelle 8: Operationalisierung der erwarteten Bildungserträge *(U)*

Konstrukt	Operationalisierung	Kodierung	MZP
Bildungsertrag *(U)* Erwerb Hochschulreife	Was glaubst du, wie gut wären die Aussichten, später einen guten Job zu bekommen, wenn du das Abitur machen würdest?	1 = sehr schlecht → 5 = sehr gut	W2, bei Missing → W3

MZP = Messzeitpunkt, W = Erhebungswelle

Operationalisierung der subjektiven Bildungskosten (C)

Die subjektiv wahrgenommenen Kosten *(C)* einer weiterführenden Schule beziehen sich darauf, wie hoch die finanziellen (direkten) Kosten bzw. wie hoch die finanzielle Belastung des Erwerbs einer Hochschulreife für die Jugendlichen selbst und für ihre Eltern wäre. Mit dieser Fragestellung können erwartete Bildungskosten in Verbindung zu den finanziellen Möglichkeiten der Jugendlichen und ihrer Eltern gebracht werden. Der im NEPS erhobene Indikator zur Messung der erwarteten Bildungskosten einer weiterführenden Schule stimmt weitestgehend mit Operationalisierungen anderer Studien überein (Becker & Glauser, 2018; Glauser, 2015; Stocké, 2007). Die Angaben zu den Kosten *(C)* für eine weiterführenden Schule beziehen sich auf die zweite Erhebungswelle (Sommer 2011). Bei fehlenden Angaben wurden die Werte aus der Erhebungswelle 3 (2011/2012) verwendet.

Die Operationalisierung subjektiv erwarteter Kosten *(C)* für eine Berufsausbildung lässt sich aufgrund zu starker Messprobleme nicht heranziehen. Im NEPS wurden zwei Variablen erhoben, um die subjektiven Kosten einer Berufsausbildung abzubilden. Zum einen wurden Auszubildende befragt, wie schwer es ihnen und ihren

Eltern fällt, die Kosten (z. B. Arbeitskleidung, Fahrtkosten, Unterrichtsmaterialien) der Ausbildung zu bezahlen (nur für 46 % der Stichprobe liegen hierzu Angaben vor). Zum anderen wurden Jugendliche in den Erhebungswellen 7 bis 10 (2013/2014 bis 2016/2017) gefragt, wie schwer es ihnen und ihren Eltern fallen würde, die Kosten einer Berufsausbildung zu bezahlen. Für diese Variable liegen lediglich für 13 % der Stichprobe gültige Angaben vor. Es ist somit festzuhalten, dass durch diese Operationalisierung die wahrgenommenen Kosten einer Ausbildung im Sinne des werterwartungstheoretischen Ansatzes nicht berücksichtigt werden können.

Tabelle 9: Operationalisierung der erwarteten Bildungskosten *(C)*

Konstrukt	Operationalisierung	Kodierung	MZP
Bildungskosten *(C)* Erwerb Hochschulreife	Solange du zur Schule gehst, kannst du kaum eigenes Geld verdienen. Das meiste, was du brauchst, zahlen deine Eltern (z. B. Schulsachen, Kleidung). Wie schwer würde es deinen Eltern fallen, diese Kosten zu übernehmen, wenn du Abitur machst?	1 = sehr leicht → 5 = sehr schwer	W2, bei Missing → W3

MZP = Messzeitpunkt, W = Erhebungswelle

Operationalisierung der subjektiven Erfolgserwartungen (p)

Die subjektive Erfolgserwartung *(p)* wird für die weiterführende Schule mit der Frage abgebildet, für wie wahrscheinlich es die Jugendlichen erachten, unabhängig von den institutionellen Rahmenbedingungen eine Hochschulreife zu erwerben: „Ganz egal, welche Abschlüsse du auf deiner Schule machen kannst: Für wie wahrscheinlich hältst du es, dass du das Abitur schaffen könntest?“. Bei der Berufsausbildung wird die subjektive Erfolgserwartung *(p)* dagegen auf die erwarteten Chancen beim Zugang zur Berufsausbildung bezogen. Zwar wurden ebenfalls die Aussichten auf den erfolgreichen Abschluss einer Ausbildung erhoben, die Frage wurde jedoch nur Jugendlichen gestellt, die sich bereits in einer Ausbildung befanden. Aus diesem Grund wird die subjektive Wahrscheinlichkeitsbewertung *(p)* anhand folgender Frage erhoben: „Wie sehr stimmst du der folgenden Aussage zu? ‚Wenn ich mich im Laufe dieses Schuljahres bewerbe, werde ich vermutlich eine Ausbildungsstelle bekommen‘“.

Die Operationalisierung der Erfolgserwartung *(p)*, eine Hochschulreife zu erwerben, erfolgt analog zu bereits bestehenden Forschungsarbeiten (Stocké, 2007; Zimmermann, 2019). Die Erfolgserwartungen in Bezug auf eine Berufsausbildung wurden bislang hauptsächlich über die erwarteten Aussichten auf einen erfolgreichen Abschluss einer Ausbildung operationalisiert (Becker & Glauser, 2018; Glauser, 2015). Dennoch kann angesichts der erheblichen Eintrittshürden beim Zugang zur Berufsausbildung für bestimmte Personengruppen (vgl. Abschnitt 2.4) davon ausgegangen werden, dass die Erfolgserwartung für den Zugang zur Ausbildung eine wichtige Rolle im Bildungsentscheidungsprozess einnimmt.

Tabelle 10: Operationalisierung der Erfolgserwartungen *(p)*

Konstrukt	Operationalisierung	Kodierung	MZP
Erfolgserwartung *(p)* Erwerb Hochschulreife	Ganz egal, welche Abschlüsse du auf deiner Schule machen kannst: Für wie wahrscheinlich hältst du es, dass du das Abitur schaffen könntest?	1 = sehr unwahrscheinlich → 5 = sehr wahrscheinlich	W2, bei Missing → W3
Erfolgserwartung *(p)* Ausbildungsplatz[1]	Wie sehr stimmst du der folgenden Aussage zu? „Wenn ich mich im Laufe dieses Schuljahres bewerbe, werde ich vermutlich eine Ausbildungsstelle bekommen."	1 = sehr unwahrscheinlich → 5 = sehr wahrscheinlich	W1, bei Missing → W2

[1] Die Variable wurden zum Zweck eines einheitlichen Skalenniveaus von einer ursprünglich 4-stufigen Antwortskala auf eine 5-stufige Antwortskala transformiert (vgl. IBM, 2018 für Vorgehen).

MZP = Messzeitpunkt, W = Erhebungswelle

Operationalisierung der Wahrscheinlichkeit des Statuserhalts (c)

Die Wahrscheinlichkeit des Statuserhalts der Eltern durch ein Abitur wird analog zu Zimmermann (2019) über folgende Frage abgebildet: „Wie wären die Aussichten auf einen ähnlich guten oder besseren Beruf als den deiner Mutter bzw. den deines Vaters, wenn du das Abitur machen würdest?" Diese Operationalisierung ermöglicht es, das Statuserhaltmotiv in Relation zum Status der Eltern zu setzen. Die Wahrscheinlichkeit, den Status der Eltern über eine Berufsausbildung zu erhalten, kann dagegen mit den NEPS-Daten ebenfalls nicht operationalisiert werden, da hierzu keine Messinstrumente vorliegen.

Tabelle 11: Operationalisierung der Wahrscheinlichkeit des Statuserhalts *(c)*

Konstrukt	Operationalisierung	Kodierung	MZP
Wahrscheinlichkeit Statuserhalt (c) Erwerb Hochschulreife	Wie wären die Aussichten auf einen ähnlich guten oder besseren Beruf als den deiner Mutter bzw. den deines Vaters, wenn du das Abitur machen würdest?	1 = sehr schlecht → 5 = sehr gut	W2

MZP = Messzeitpunkt, W = Erhebungswelle

Zur Prüfung der wert-erwartungstheoretischen Modellierung von Esser (1999) werden die Angaben zu den einzelnen Komponenten zumindest für die Merkmale zur weiterführenden Schule in die Terme der Bildungsmotivation $(BM = U + c * SV)$ und des Investitionsrisikos $(IR = C/p)$ umgerechnet. Um den theoretischen Term der Bildungsmotivation zu erstellen, wird Ertrag (U) mit dem Produkt $(c * SV)$ addiert. Der Term des Investitionsrisikos wird dagegen aus dem Quotienten der subjektiv eingeschätzten Kosten (C) und der subjektiv erwarteten Erfolgswahrscheinlichkeit (p) berechnet $(IR = C/p)$. In Bezug auf die berufliche Ausbildung können die Terme der Bildungsmotivation und des Investitionsrisikos nicht gebildet werden, da sich mit den NEPS Daten nur die Erfolgserwartungen in Bezug auf eine Ausbildung operationalisieren lassen.

Die vorherigen Ausführungen zur Operationalisierung der sekundären Effekte deuten auf Limitationen hin, die bei der Interpretation der Ergebnisse aufgegriffen und berücksichtigt werden. Die Vergleichbarkeit und Aussagekraft der Ergebnisse

wird vor allem aufgrund fehlender Bestandteile des Wert-Erwartungsmodells, aber auch aufgrund der Uneinheitlichkeit bezüglich der Operationalisierung einzelner Konstrukte eingeschränkt. Vor dem Hintergrund dieser methodischen Probleme ist eine zurückhaltende Interpretation der Befunde angebracht. Dennoch ist in Orientierung an die Argumentation von Becker (2000a) anzuführen, dass für Deutschland derzeit keine alternativen Sekundärdaten vorliegen, die in dieser Tiefe sekundäre Herkunftseffekte für Schulentlassene der neunten und zehnten Jahrgangsstufe beleuchten können.

4.3.5 Bezugsgruppeneffekte: Bildungserwartungen und -ansprüche des sozialen Umfeldes

Bezugsgruppeneffekte werden über zwei Indikatoren abgebildet, die Aussagen zu den vorherrschenden Erwartungshaltungen der Eltern sowie zu den Bildungsansprüchen der Freundinnen und Freunde zulassen. Zur Operationalisierung des Einflusses der Eltern wird die von den Jugendlichen wahrgenommene (idealistische) Bildungserwartung der Eltern aufgegriffen. Diese Vorgehensweise erlaubt es, die elterlichen Bildungserwartungen direkt in Bezug zu den Jugendlichen zu setzen. Die wahrgenommene elterliche Bildungserwartung wird hierzu anlehnend an Hunkler und Tjaden (2018) über die Frage operationalisiert, welche Ausbildung sich die Eltern für die Jugendlichen nach der Schule wünschen.[30] Im Durchschnitt wünschen sich 20,5 % der Eltern, dass ihr heranwachsendes Kind studiert. 70,8 % der Eltern wünschen sich, dass ihr Kind eine berufliche Ausbildung aufnimmt, weitere 7,5 % haben keine Meinung zum Bildungsweg ihres Kindes und 1,2 % sind gegen eine berufliche Ausbildung. Die Angaben der Jugendlichen werden umkodiert zu 1 „Meine Eltern wünschen sich, dass ich studiere“ und 0 „Meine Eltern wünschen sich, dass ich eine Berufsausbildung mache, gar keine Ausbildung mache bzw. meine Eltern haben keine Meinung dazu“ (vgl. auch Hunkler & Tjaden, 2018). Ziel dieser Kodierung ist es, besonders ambitionierte Bildungserwartungen der Eltern (Studium) den weniger ambitionierten Bildungserwartungen der Eltern (Ausbildung oder keine Erwartungen) gegenüberzustellen.[31] Die Informationen zu den elterlichen Bildungserwartungen bzw. ambitionierten Bildungsplänen wurden vor dem Verlassen der allgemeinbildenden Sekundarstufe I in der ersten Erhebungswelle (im Herbst 2010) erhoben.

Um die vorherrschenden Bildungsansprüche der Freundinnen und Freunde im unmittelbaren sozialen Umfeld der Jugendlichen abzubilden wird – anlehnend an das Vorgehen von Olczyk (2018) – aufgegriffen, wie viele Personen aus dem Freundeskreis des Jugendlichen vorhaben, ein Abitur zu erwerben.[32] Die siebenstufige

30 Alternativ hätten die Bildungserwartungen der Eltern auch über die Schulabschlussaspirationen der Eltern operationalisiert werden können. Es ist jedoch zu erwarten, dass die Bildungserwartungen der Eltern für ein Studium einen höheren Konformitätsdruck ausüben als die Erwartungen der Eltern für ein Abitur. Zugleich sind die Bildungserwartungen der Eltern für ein Studium besser dafür geeignet, um den Zuwandereroptimismus sichtbar zu machen.

31 Die Kodierung wurde zudem gewählt, da bei einer differenzierteren Betrachtung der Bildungserwartungen die Zellbesetzungen im Rahmen der Schätzung der multinomialen logistischen Regressionen zu klein gewesen wären.

32 Im NEPS werden darüber hinaus die schulbezogenen Erwartungshaltungen der Freundinnen und Freunde an die befragten Jugendlichen sowie schulbezogene und berufliche Leistungsorientierungen der Freundinnen und Freunde erhoben (vgl. z. B. Olczyk, 2018). Da die Merkmale keinen Erklärungsbeitrag für die Bildungsentscheidungen und -übergänge leisten, wurden sie – auch zum Zweck eines sparsamen Erklärungsmodells – ausgeschlossen.

Antwortskala reicht von 1 „keine“ über 4 „ungefähr die Hälfte“ bis 7 „alle“. Hierbei handelt sich jedoch nicht um eine direkte Messung, sondern lediglich um die Einschätzung der befragten Personen. Die Angaben zu den Abituraspirationen der Freundinnen und Freunde wurden in der ersten Erhebungswelle (im Herbst 2010) erhoben. Fehlende Werte wurden durch die Angaben aus der Erhebungswelle 3 (2012) ersetzt.

Die bivariaten Analysen zeigen schicht- und migrationsspezifische Unterschiede in den Erwartungen und Ansprüchen des sozialen Umfeldes. Zum einen geht aus Tabelle 7 hervor, dass die Eltern in Abhängigkeit von ihrem Berufsstatus und Bildungsstand unterschiedlich starke Bildungserwartungen an ihre heranwachsenden Kinder haben. So wünschen sich statushohe oder hochgebildete Eltern häufiger ein Studium für ihr Kind als statusniedrige oder niedrig gebildete Eltern (24,2 % vs. 21,2 % bzw. 35,4 % vs. 26,7 %). Statusmittlere Eltern und Eltern mit einer mittleren Bildung erwarten dagegen deutlich seltener, dass ihr Kind studiert (18,4 % bzw. 18,5 %). Dieser Befund ist aber zwingend vor dem Hintergrund zu interpretieren, dass sich Eltern mit Migrationshintergrund, die zu hohen Anteilen eine niedrige Bildung vorweisen und einen niedrigen Berufsstatus innehaben (Tab. 7), durch sehr hohe Bildungserwartungen an ihre Kinder auszeichnen: Gegenüber Eltern ohne Migrationshintergrund erwarten Eltern mit Migrationshintergrund mehr als doppelt so häufig, dass ihr Kind später ein Studium aufnimmt (36,2 % vs. 14,9 %, Tab. 7).

Des Weiteren befinden sich im Freundkreis der Jugendlichen mit Migrationshintergrund etwas mehr Personen, die ein Abitur anstreben, als im Freundkreis der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund ($M = 3{,}31$ vs. $M = 3{,}21$). Der Anteil der Freundinnen und Freunde mit Abituraspirationen nimmt zudem mit der Höhe des Berufsstatus ($M_{[\text{niedriger Berufsstatus}]} = 3{,}04$ vs. $M_{[\text{hoher Berufsstatus}]} = 3{,}59$) bzw. der Höhe des Bildungsstandes der Eltern zu ($M_{[\text{niedrige Bildung}]} = 3{,}16$ vs. $M_{[\text{hohe Bildung}]} = 3{,}87$, Tab. 7).

Tabelle 12: Operationalisierung der Bezugsgruppeneffekte

Konstrukt	Operationalisierung	Kodierung	MZP
Elterliche Bildungserwartungen für ein Studium	Und welche Ausbildung wünschen sich deine Eltern für dich nach der Schule? Meine Eltern wünschen sich, dass ich …“	1 = studiere 0 = eine Berufsausbildung mache/… gar keine Ausbildung mache/… meine Eltern haben keine Meinung dazu	W1
Bildungsansprüche der Freundinnen und Freunde	Wie viele Personen aus deinem Freundeskreis haben vor, Abitur zu machen?	1 = keine 2 = fast keine 3 = weniger als die Hälfte 4 = ungefähr die Hälfte 5 = mehr als die Hälfte 6 = fast alle 7 = alle	W1, bei Missing → W3

MZP = Messzeitpunkt, W = Erhebungswelle

4.3.6 Mechanismen migrationsspezifischer Bildungsentscheidungen

Auf der Individualebene werden sekundäre Effekte des Migrationshintergrundes über die subjektiven Wert-Erwartungen der Jugendlichen abgebildet (vgl. Abschnitt 4.3.4). Die ambitionierten Bildungspläne in Migrantenfamilien bzw. der Zuwandereroptimismus werden anlehnend an Hunkler und Tjaden (2018) über die im vorherigen Abschnitt beschriebenen elterlichen Bildungserwartungen operationalisiert. Die elterlichen Bildungserwartungen für ein Studium dienen damit allgemein als Indikator für den Einfluss der Eltern auf die Bildungsentscheidung der Jugendlichen. Bezogen auf die erwarteten Migrationseffekte dienen sie darüber hinaus zur direkten Testung der Immigrant-Optimism-Hypothese.

Der Mechanismus der antizipierten Diskriminierung wird in dieser Arbeit über eine 4-Item Summenskala ($\alpha = 0{,}74$) zur eingeschätzten Wahrscheinlichkeit, aufgrund eines ausländischen Aussehens oder Namens bei der Ausbildungsplatzbewerbung diskriminiert zu werden, gemessen. Die Angaben zur antizipierten Diskriminierung wurden im Sommer 2011 (Erhebungswelle 2) erhoben. Die verwendete Operationalisierung der antizipierten Diskriminierung weist insofern Limitationen auf, als die Jugendlichen nur allgemein einschätzen sollten, ob „man" z. B. aufgrund eines ausländisch klingenden Namens eher auf dem Ausbildungsmarkt abgelehnt wird. Somit erfassen die Items nicht direkt, ob die Jugendlichen erwarten, selbst auf dem Ausbildungsmarkt diskriminiert zu werden. Aus diesem Grund ist die Aussagekraft des Indikators eingeschränkt. Gleichwohl zeigen die bivariaten Analysen, dass hinsichtlich des Proxys zur Messung der antizipierten Diskriminierung signifikante Unterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund vorliegen: Jugendliche mit Migrationshintergrund sind stärker davon überzeugt, dass Personen aufgrund ihrer ethnischen Herkunft auf dem Ausbildungsmarkt diskriminiert werden, als Jugendliche ohne Migrationshintergrund ($M = 2{,}43$ vs. $M = 2{,}27$, Tab. 7). Die Operationalisierung ist zudem anschlussfähig an andere Forschungsarbeiten (Hunkler & Tjaden, 2018). Der Mechanismus der Informationsdefizite wird in dieser Arbeit vernachlässigt, da keine angemessenen Messinstrumente vorliegen.

Tabelle 13: Operationalisierung des Zuwandereroptimismus und der antizipierten Diskriminierung

Konstrukt	Operationalisierung	Kodierung	MZP
Elterliche Bildungserwartungen bzw. Zuwandereroptimismus	Siehe Tab. 12	Siehe Tab. 12	W1
Antizipierte Diskriminierung	Summenskala aus den vier Items: „Es ist ja nicht immer einfach, einen Ausbildungsplatz zu finden. Glaubst du, dass man eher abgelehnt wird, … – wenn man einen ausländisch klingenden Namen hat? – wenn man ausländisch aussieht? – wenn man ein Kopftuch trägt? – wenn man nicht so gut Deutsch kann?"	0 = trifft gar nicht zu → 4 = trifft völlig zu Summenskala: Cronbachs $\alpha = 0{,}74$	W2

MZP = Messzeitpunkt, W = Erhebungswelle

4.3.7 Kontrollvariablen

Neben den zuvor aufgeführten Variablen gehen zudem die folgenden Kontrollvariablen in die Erklärungsmodelle ein: Um den Einfluss regionaler Bedingungen des Ausbildungsmarktes zu operationalisieren, wurden den Individualdaten des NEPS regional ausdifferenzierte Daten der erweiterten Angebots-Nachfrage-Relation (ANR) auf Ebene der Arbeitsagenturbezirke zugespielt. Die ANR ist ein offizieller Ausbildungsmarktindikator, der angibt, in welchem prozentualen Verhältnis der Umfang des Ausbildungsplatzangebots zur Zahl der Ausbildungsplatznachfragerinnen und -nachfrager steht (Ulrich, 2013, S. 24–25, 2015, S. 48 f.). Die Nutzung der ANR auf der Ebene der Arbeitsagenturbezirke erlaubt es, regionale Ungleichheiten auf dem Ausbildungsmarkt differenziert abzubilden (Eckelt & Schauer, 2019, S. 354). Da der Großteil der Stichprobe im Jahr 2012 die Schule verließ (70 %) und in diesem Jahr nach einem Ausbildungsplatz suchte, wurden den Individualdaten die Angaben zur ANR – auch zur Vereinfachung des Zusammenführens der Individual- und Arbeitsagenturdaten[33] – nur für das Jahr 2012 zugespielt. Den Jugendlichen, die im Jahr 2011 oder im Jahr 2013 die Schule verließen, wurden damit ebenfalls die Regionaldaten aus dem Jahr 2012 zugespielt. Forschungsbefunde, die auf amtlichen Statistiken basieren, zeigen zwar, dass die ANR zwischen 2011 und 2012 bzw. zwischen 2012 und 2013 leichten Schwankungen unterliegt (Seeber et al., 2019b, S. 68); dennoch ist davon auszugehen, dass diese Schwankungen den Effekt von regionalen Bedingungen auf den Bildungsverlauf der Jugendlichen nur marginal beeinflussen.

Des Weiteren wird das Kontextmerkmal „Bundesländer“, das als allgemeiner Proxy für unterschiedliche regionale Chancen- und Angebotsstrukturen in Bezug auf die Einmündung in Ausbildung gilt (Zimmermann & Skrobanek, 2015, S. 358), herangezogen. Zudem wird die beim Verlassen der Schule besuchte Schulform als Kontrollvariable berücksichtigt.

Auf der Individualebene wird darüber hinaus das akademische Selbstkonzept (vgl. Marsh, 1990) berücksichtigt. Das akademische Selbstkonzept ist ein zentraler Indikator für die Bildungsaspiration, -entscheidung und -beteiligung (z. B. Marsh & O’Mara, 2008; Parker et al., 2012; Woelfel & Haller, 1971) und hat zudem einen erheblichen Einfluss darauf, welchen Wert Heranwachsende der Schule zuschreiben (Schütte, Zimmermann & Köller, 2017). Vor diesem Hintergrund wird das allgemeine akademische Selbstkonzept der Jugendlichen als Kontrollvariable herangezogen, auch um die Robustheit der multivariaten Analysen zu prüfen. Im NEPS wird das akademische Selbstkonzept in Orientierung an die PISA 2000 Studie (Kunter et al., 2002, S. 170) gemessen (Wohlkinger, Ditton, Maurice, Haugwitz & Blossfeld, 2011, S. 161). Die Messung des akademischen Selbstkonzeptes in der PISA 2000 Studie stellt wiederum eine Kurzfassung des *Self Description Questionnaire* (SDQ) von Marsh (1990) dar (Kunter et al., 2002, S. 170). In dieser Arbeit wird das allgemeine akademische Selbstkonzept daher über eine 3-Item-Skala ($\alpha = 0{,}81$) berücksichtigt

33 Aus einer regionalen Neuordnung der Arbeitsagenturbezirke ergab sich das Problem, dass Vergleiche zwischen Daten aus der Erhebung 2013 mit den Daten aus der Erhebung 2012 auf der regionalen Ebene der Arbeitsagenturbezirke nicht möglich sind (BIBB, 2014). Auch für eine eindeutige regionale Zuordnung wurden daher die Werte aus der Erhebung 2012 herangezogen.

(Tab. 14). Die Erhebung erfolgte in der Erhebungswelle 1 (Herbst 2010) und damit vor Verlassen der Schule. Hinsichtlich des akademischen Selbstkonzeptes liegen keine Unterschiede nach der sozialen Herkunft und des Migrationshintergrundes der Jugendlichen vor (Tab. 7).

Tabelle 14: Operationalisierung des akademischen Selbstkonzeptes

Konstrukt	Operationalisierung des Konstruktes	Kodierung	MZP
Akademisches Selbstkonzept	Wie schätzen Sie sich in der Schule ein? 1) In den meisten Schulfächern lerne ich schnell. 2) In den meisten Schulfächern schneide ich in Klassenarbeiten gut ab. 3) Ich bin in den meisten Schulfächern gut.	1 = trifft gar nicht zu → 4 = trifft völlig zu. Summenskala: Cronbachs α = 0,81 Skalenkennwerte in PISA 2000: Cronbachs α = 0,78 (Kunter et al., 2002, S. 170)	W1

MZP = Messzeitpunkt, W = Erhebungswelle

Um geschlechterspezifische Bildungsentscheidungen und -verläufe am Ende der Sekundarstufe I zu kontrollieren (vgl. Becker & Glauser, 2015; Glauser, 2015; Zimmermann & Skrobanek, 2015, S. 358), wird das Geschlecht als weitere Kontrollvariable berücksichtigt.

4.4 Umgang mit fehlenden Werten: Datenimputation

Die herangezogenen Analysevariablen weisen in unterschiedlichem Maße fehlende Werte aufgrund von *Item Nonresponse* auf. Multiple Imputationen gelten als Standardverfahren im Umgang mit *Item Nonresponse* und werden in der Bildungsforschung häufig herangezogen (z. B. Becker & Glauser, 2018; Holtmann et al., 2017, 2018; Hunkler & Tjaden, 2018; Seeber et al., 2019a; Tjaden, 2017). Die Imputation der fehlenden Werte in den Analysevariablen erfolgt mithilfe des *Multivariate-Imputation-by-Chained-Equations-(MICE)*-Algorithmus in Stata 15. Entsprechend der Empfehlungen von Simulations- und Validierungsstudien (z. B. von Hippel, 2007) fließen in das Imputationsmodell sowohl die abhängigen als auch die unabhängigen Variablen ein. Zusätzlich wurden Hilfsvariablen (u. a. die realistische Bildungsaspiration der Jugendlichen in Klasse 9) in das Imputationsmodell aufgenommen, die jedoch nicht in die empirischen Analysen einfließen. Zur Steigerung der Robustheit der Imputationen wurden zudem $m = 50$ Imputationsdatensätze generiert. Die z-Standardisierung kontinuierlicher Variablen wurde mittels passiver Imputationen (von Hippel, 2009) vorgenommen. Auch die multiplikativen Terme der Bildungsmotivation und des Investitionsrisikos für die jeweiligen Bildungsoptionen wurden mittels passiver Imputationen erzeugt (vgl. auch Becker & Glauser, 2018). Tabelle 40-A fasst die fehlenden Angaben und die imputierten Werte für die herangezogenen Variablen zusammen.

4.5 Analyseplan und statistische Verfahren

Im ersten empirischen Abschnitt dieser Arbeit (Abschnitt 5) werden die subjektiven Einschätzungen der Jugendlichen bezüglich der Bildungsoptionen vor Verlassen der Sekundarstufe I untersucht. Zur Beantwortung der Forschungsfrage 1 und zur Prüfung sozialer und migrationsspezifischer Unterschiede in den subjektiven Wert-Erwartungen (bzw. zur Prüfung der *Hypothese 1*) werden auf der Grundlage des *Ordinary Least Squares* (OLS) Schätzverfahrens lineare Regressionsanalysen berechnet. Als abhängige Variablen werden hierbei die Bildungsmotivation und das Investitionsrisiko[34] der Jugendlichen vor Verlassen der Sekundarstufe I untersucht. Zur Prüfung des Beitrags von Ansprüchen und Erwartungen sozialer Bezugsgruppen für die Erklärung schicht- und migrationsspezifischer Wert-Erwartungen (*Hypothese 2*) werden die linearen Regressionsanalysen zusätzlich durch die *Karlson-Holm-Breen*-(KHB)-Mediatoranalyse (Karlson et al., 2012; Karlson & Holm, 2011; Kohler, Karlson & Holm, 2011) gestützt. Zwar werden die linearen Regressionsanalysen schrittweise aufgebaut, sodass sich eine Veränderung des Effektes einer Variable x durch die Hinzunahme weiterer unabhängiger Variablen z_i bestimmten ließe. Werden jedoch mehrere Erklärungsmerkmale (z. B. z_1 und z_2) gleichzeitig aufgenommen, lässt sich die Reduktion der Variable x nicht eindeutig den zusätzlich aufgenommenen Variablen zuweisen. Die KHB-Mediatoranalyse erlaubt es dagegen die Reduktion der Effektstärke einer Variable x jedem einzelnen Erklärungsmerkmal zuzuweisen (Kohler et al., 2011) und erleichtert daher das Vorgehen.

Da aufgrund der geschachtelten Datenstruktur des NEPS erst Schulen und dann Schülerinnen und Schüler gezogen wurden, sind die Beobachtungen nicht unabhängig voneinader. Wird vernachlässigt, dass die Beobachtungen abhängig sind, kann dies zu einer Verzerrung der Standardfehler und in der Folge auch der Signifikanzniveaus führen. Darüber hinaus bleiben kontextuelle Einflüsse unberücksichtigt, wenn die geschachtelte Datenstruktur ignoriert wird (Olczyk, 2018, S. 150). Vor diesem Hintergrund werden zur Berücksichtigung der Mehrebenenstruktur des Datensatzes in Stata robuste und auf Schulebene geclusterte Standardfehler berechnet.

Zudem werden alle metrischen Variablen (auch die abhängigen Variablen, für ähnliches Vorgehen: Becker & Glauser, 2018; Glauser, 2015) für die multivariaten Analysen auf der Grundlage der Stichprobe z-standardisiert, um die Effektstärken zwischen den einzelnen Regressionsmodellen vergleichen zu können. Aufgrund der Kritik an der Verwendung standardisierter Regressionskoeffizienten (Wolf & Best, 2010, S. 625 ff.), insbesondere mit Blick auf die Interpretation des relativen Gewichts von kategorialen unabhängigen Variablen[35], werden für kategoriale Variablen y-standardisierte Regressionskoeffizienten berichtet. Für alle metrischen Variablen sind die Koeffizienten dagegen als vollstandardisierte Regressionskoeffizienten zu inter-

34 In Bezug auf die berufliche Ausbildung kann mit den Daten nur die Erfolgserwartung, einen Ausbildungsplatz zu erhalten, untersucht werden. Somit wird für die berufliche Ausbildung nur ein Teil des Investitionsrisikos im Sinne des subjektiven Wert-Erwartungsmodells abgebildet.

35 Die Kritik umfasst u. a.: „Die Effektstärke einer kategorialen Variable, die durch mehrere Dummy-Variablen repräsentiert wird, kann nicht an den einzelnen standardisierten Effekten abgelesen werden“ (Wolf & Best, 2010, S. 623).

pretieren (vgl. z. B. Bergann, Blüthmann, Neugebauer & Watermann, 2019). Zudem wird zur Bestimmung der relativen Effektstärke eines Erklärungsfaktors neben den Regressionskoeffizienten zusätzlich angegeben, um wie viel Prozentpunkte die erklärte Varianz bzw. das korrigierte R^2 sinkt, wenn eine entsprechende Variable entfernt wird (Wolf & Best, 2010). Anlehnend an die Empfehlung von Steinhauer und Zinn (2016, S. 13 f.) werden in den multivariaten Verfahren zudem keine Gewichte in die Analysen aufgenommen. Für die deskriptiven Analysen werden jedoch die bereitgestellten NEPS-Gewichte verwendet, um die überproportionale Ziehung bestimmter Schulformen sowie unterschiedliche Ausfallwahrscheinlichkeiten zu berücksichtigen (Steinhauer & Zinn, 2016, S. 13).

Im zweiten empirischen Teil (Abschnitt 6) werden die Bildungsverläufe der Jugendlichen nach Verlassen der Sekundarstufe I des allgemeinbildenden Schulsystems beleuchtet und die Forschungsfrage 2 beantwortet. Zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage werden Sequenzmusteranalysen verwendet. Die ebenfalls in Frage kommende und verwandte Methode der Ereignisdatenanalyse wird nicht herangezogen, da die Methode „nur" das Eintreten einzelner Ereignisse im Zeitverlauf betrachtet, daher für eine ganzheitliche Betrachtung des Bildungsverlaufs mit allen Kombinationsmöglichkeiten von Bildungsoptionen ungeeignet ist (Brüderl & Scherer, 2004, S. 331) und somit nicht zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage beitragen kann. Im Vordergrund der vorliegenden Arbeit steht die Aufdeckung von Mustern in den individuellen Übergangsprozessen nach Verlassen des allgemeinbildenden Schulsystems am Ende der Sekundarstufe I. Sequenzmusteranalysen bieten einen tiefen Einblick in Verläufe und Muster (Langfeldt, 2018) und erlauben im Gegensatz zur Betrachtung einzelner Ereignisse eine holistische Untersuchung (vgl. auch Aisenbrey & Fasang, 2010; Brzinsky-Fay & Kohler, 2010; Groh-Samberg & Lohmann, 2014). Auch vor dem Hintergrund der hier vorliegenden komplexen Sequenzdatenstruktur sind Einwände gegenüber der Ereignisdatenanalyse anzubringen (Brzinsky-Fay, 2007, S. 413; Halpin, 2003, S. 7).

Für die Umsetzung der Sequenzmusteranalyse werden zwei empirische Zugriffe verwendet. Erstens erfolgt im Rahmen von Sequenzmusteranalysen (Abbott & Tsay, 2000; Macindoe & Abbott, 2006) ein Vergleich der individuellen Bildungsverläufe hinsichtlich ihrer Ähnlichkeit zueinander. Der Vergleich der Sequenzen erfolgt auf der Basis des sogenannten Optimal-Matching-Verfahrens (Abbott & Tsay, 2000; Brzinsky-Fay, 2007; Brzinsky-Fay, Ulrich & Luniak, 2006; Scherer & Brüderl, 2010), das zum Aufdecken typischer Verlaufsstrukturen und -muster verwendet wird. Untersucht werden die Aktivitäten der Jugendlichen ab dem 1. bis zum 24. Monat nach dem erstmaligen Verlassen der Sekundarstufe I des allgemeinbildenden Schulsystems. Basierend auf den unterschiedlichen Abfolgen und auf der Dauer der verschiedenen Episoden, in denen sich die Jugendlichen befinden, ermittelt das Optimal-Matching-Verfahren paarweise für die gesamte Stichprobe sogenannte Distanz- bzw. Ähnlichkeitsmaße. Diese drücken aus, wie unähnlich bzw. ähnlich der Bildungsverlauf eines Befragten im Vergleich zu jeder anderen Person der Stichprobe ist (für eine detailliertere Beschreibung des Optimal-Matching-Verfahrens: Abbott & Tsay,

2000; Biemann & Datta, 2014; Macindoe & Abbott, 2006). Die Vorgehensweise des Optimal-Matching-Verfahrens ist allerdings auch kritisch zu hinterfragen. Daher wurden in der Folge auch alternative Verfahren der Distanzberechnung (u.a. das modifizierte Optimal-Matching Verfahren namens „OMv“, vgl. Halpin, 2010) vorgeschlagen (für einen Überblick: Brzinsky-Fay & Kohler, 2010, S. 362; Scherer & Brüderl, 2010, S. 1039 f.). Dennoch ist das konventionelle Optimal-Matching-Verfahren stabil umsetzbar und liefert – auch im Vergleich zu alternativen Distanzberechnungsverfahren – robuste Befunde (Dlouhy & Biemann, 2015; Halpin, 2010, S. 383). Das gilt insbesondere, wenn typische Lebensverlaufsdaten mit einer geringen durchschnittlichen Anzahl von Episoden (≤ 3,5 Episoden im Durchschnitt) und gleiche Sequenzlängen vorliegen (Halpin, 2010, S. 385). Beide Kriterien sind für die hier herangezogenen Sequenzdaten erfüllt: (1) im Durchschnitt weisen die Befragten 2,1 Episoden auf und – wie weiter oben beschrieben – (2) beträgt für alle Befragten die Sequenzlänge 24 Monate.

Aufbauend auf der in der Sequenzmusteranalyse berechneten Optimal-Matching-Distanzmatrix (bzw. Distanzberechnung) werden die Fälle im zweiten Schritt in Clusteranalysen (Everitt, Landau, Leese & Stahl, 2011) mithilfe des Ward-Verfahrens (Scherer & Brüderl, 2010, S. 1039) gruppiert. Das Ward-Verfahren generiert auf der Grundlage der Distanzmatrix Gruppen, wobei die Unterschiede innerhalb der Gruppen bezüglich der Abfolge und Dauer der Zustände minimiert und die Unterschiede zwischen den Gruppen maximiert werden (Brzinsky-Fay & Solga, 2016, S. 26). Ziel ist es, dass sich die jeweiligen Gruppen aus Fällen mit möglichst ähnlichen Bildungsverläufen zusammensetzen bzw. bezüglich der Abfolge und Dauer der Zustände möglichst homogen sind (Scherer & Brüderl, 2010, S. 1039). Das Ward-Verfahren ist als sehr guter Fusionierungsalgorithmus anzusehen und hat sich sowohl allgemein (Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber, 2018, S. 470; Scherer & Brüderl, 2010, S. 1039) als auch speziell im Rahmen von Simulationsstudien zu Sequenzmusteranalysen gegenüber anderen Fusionierungsalgorithmen durchgesetzt (Dlouhy & Biemann, 2015, S. 171 f.). Zudem wird es häufig in Verbindung mit Sequenzmusteranalysen verwendet (Aisenbrey & Fasang, 2010; Baas & Philipps, 2019; Beicht et al., 2008; Brussig, Postels & Zink, 2019; Brzinsky-Fay, 2007, 2008; Brzinsky-Fay & Solga, 2016; Eulenberger, 2013; Holtmann et al., 2019; Kohlrausch & Richter, 2016; Stegmann, Werner & Müller, 2013, S. 61; Winkler, 2017). Schwächen weist das Ward-Verfahren insofern auf, als dass es dazu neigt, möglichst gleich große Gruppen zu bilden und es nicht in der Lage ist, „langgestreckte Gruppen oder solche mit kleiner Elementzahl zu erkennen“ (Backhaus et al., 2018, S. 470). Angesichts des Untersuchungsziels, zentrale Übergangsmuster nach Verlassen der Sekundarstufe I zu identifizieren, dürften die Schwächen des Ward-Verfahrens nur eine untergeordnete Rolle spielen. Die Berechnungen der Sequenzmuster- und Clusteranalysen wurden mit den von Brzinsky-Fay et al. (2006) entwickelten SQ-Ados in Stata 15 für Sequenzmusteranalysen durchgeführt.

Im ersten Abschnitt des dritten empirischen Teils (Abschnitt 7.1) werden zunächst die Forschungsfragen 3 und die *Hypothesen 3.1* bis *3.4* geprüft. Hierzu werden

schrittweise multinomiale logistische Regressionsanalysen geschätzt. Die schrittweise Modellverbesserung durch Hinzunahme neuer Variablenblöcke wird mit dem konservativen Pseudo-R^2 nach McFadden, das die Anpassungsgüte eines Modells beschreibt (Best & Wolf, 2010, S. 844), sowie dem Chi^2-basierten Likelihood-Ratio-Test (LRT) abgesichert (Long & Freese, 2001, S. 79 f.). Als abhängige Variable wird das Übergangsmuster nach Verlassen der Sekundarstufe I untersucht. Analog zum ersten empirischen Abschnitt wird die geschachtelte Datenstruktur des NEPS in den multinomialen logistischen Regressionen über das Berechnen von cluster-robusten Standardfehlern berücksichtigt; für die deskriptiven Analysen werden die bereitgestellten NEPS-Gewichte verwendet und kontinuierliche Variablen werden für die multivariaten Analysen auf der Grundlage der Stichprobe z-standardisiert, um die Effektstärken vergleichen zu können.

Multinomiale Regressionsanalysen sind mitunter schwer zu interpretieren, da die Ergebnisse – zumindest bei der Schätzung von Logits und Odds-Ratios – in Verbindung zur Basiskategorie stehen. Werden hingegen durchschnittliche marginale Effekte (Average Marginal Effects bzw. AME) berichtet, stehen die Ergebnisse nicht mehr in Verbindung zur Basiskategorie. Der AME beschreibt, in welchem Ausmaß die Wahrscheinlichkeit von $y = i$ (i steht für die möglichen Werteausprägungen einer multinomialen Variable y) im Durchschnitt steigt (um AME-Punkte), wenn sich eine unabhängige Variable x_i um eine Einheit erhöht (Best & Wolf, 2010, S. 840). Durchschnittliche marginale Effekte (AME) erlauben es damit, Aussagen über den durchschnittlich marginalen Effekt einer unabhängigen Variable auf die Wahrscheinlichkeit des Eintretens jeder Ausprägung einer multinomialen, abhängigen Variable zu treffen, während alle anderen unabhängigen Variablen konstant gehalten werden (Best & Wolf, 2010, S. 839; Long & Freese, 2014, S. 239). Bezogen auf die hier untersuchten abhängigen Variablen berichtet der AME den durchschnittlich marginalen Effekt eines herangezogenen Erklärungsfaktors auf die Wahrscheinlichkeit des Übergangs in eines der Verlaufsmuster. Darüber hinaus können die Regressionskoeffizienten durch das Berichten von durchschnittlichen marginalen Effekten zwischen den schrittweise aufgebauten Regressionsmodellen miteinander verglichen werden (Best & Wolf, 2010, S. 840, 2012, S. 388). Vor diesem Hintergrund werden die Ergebnisse der multinomialen logistischen Regressionen als AME berichtet. Vorhergesagte Wahrscheinlichkeiten bzw. Predictive Margins[36] (PM) werden zusätzlich hinzugezogen, um insbesondere die Interpretation von Interaktionseffekten zu vereinfachen. Zur Prüfung der Hypothesen *H5.1* und *H5.2* werden Interaktionen zwischen den Erwartungen und Ansprüchen der sozialen Bezugsgruppen – einerseits – und den wahrgenommenen sowie objektiven Restriktionen (Investitionsrisiken und Schulleistungen) des Bildungsverlaufs – andererseits – in das Erklärungsmodell aufgenommen. Dreifach-Interaktionen, die die migrations- und schichtspezifische Wirkung von Bezugsgruppeneffekten nach unterschiedlichen Ausprägungen von Restriktionen (Investitionsrisiken und schlechten Schulleistungen) aufschlüsseln

36 Werden auch als Predicted Probabilities bezeichnet (Long & Freese, 2014, S. 280–284).

würden, dürften zusätzliche Erkenntnisse liefern, können aufgrund der Größe der Fallzahlen und der Anzahl der Ausprägungen der abhängigen Variable (6 Typen von Bildungsverläufen, vgl. Abschnitt 7.1) jedoch keine verlässlichen Ergebnisse generieren und werden daher nicht berechnet. Die entsprechenden Zellbesetzungen fallen für solche Analysen zu gering aus.

Wie mit so vielen Datensätzen kann auch mit den NEPS-Daten nicht direkt getestet werden, ob bestimmte Gruppen beim Ausbildungszugang diskreditiert oder diskriminiert werden. Hierfür wären Daten notwendig, die das tatsächliche Auswahlverhalten von Schulen und Betrieben sowie ihre Entscheidungsmechanismen während der Rekrutierung beleuchten (Holtmann et al., 2018, S. 16). Da solche Daten nicht vorliegen, lassen sich Diskreditierungen und Diskriminierungen nicht direkt empirisch testen. Damit kann nicht ausgeschlossen werden, dass unbeobachtete Einflussgrößen (z. B. das Auswahlverhalten von Schulen und Betrieben) die Wahrscheinlichkeit des Übergangs in die Ausbildung beeinflussen bzw. für verbleibende Nachteile bestimmter Gruppen beim Ausbildungseintritt verantwortlich sind. Dennoch werden in dieser Arbeit zentrale Einflussgrößen kontrolliert und verschiedene Bildungswege differenziert, sodass bei einer leistungsgerechten Zuweisung von Stellen substanzielle soziale und migrationsbezogene Disparitäten beim Ausbildungszugang nicht vorliegen dürften.

Zur Beantwortung der Forschungsfrage 4 und zur empirischen Prüfung der *Hypothese 4* wird in Abschnitt 7.2 abschließend die KHB Mediatoranalyse für genestete nicht lineare Regressionsmodelle herangezogen (Karlson et al., 2012; Karlson & Holm, 2011). Zwar kann durch die Verwendung von AMEs ermittelt werden, inwiefern sich der Effekt einer Variable x durch die Hinzunahme weiterer unabhängiger Variablen (z. B. z_1 und z_2) zwischen zwei schrittweise aufgebauten multinomialen Regressionsmodellen verändert; dennoch ist es nicht möglich – ohne zusätzliche Mediatoranalyse –, die Reduktion der Effektstärke der Variable x eindeutig den einzelnen Variablen z_1 und z_2 zuzuweisen. Die KHB-Methode erlaubt hingegen auch im Rahmen multinomialer logistischer Regressionen, die Reduktion der Effektstärke einer Variablen x den einzelnen unabhängigen Variablen z_i zuzuordnen. Gleichzeitig lässt sich die KHB-Methode auch als eine Sensitivitätsanalyse auslegen (vgl. Baumert et al., 2018; Baumert et al., 2019b), da die AME-Koeffizienten nach dem Vorgehen von Karlson et al. (2012) korrigiert werden und somit die Belastbarkeit der Befunde aus den multinomialen logistischen Regressionsmodellen zum Ausmaß sozialer und migrationsbezogener Disparitäten absichern (Best & Wolf, 2012; Karlson et al., 2012). Zusammenfassend wird in Abschnitt 7.2 untersucht, welchen Erklärungsbeitrag herkunftsbedingte Ressourcen, primäre und sekundäre Effekte und Bezugsgruppeneffekte für etwaige schicht- und migrationsspezifische Disparitäten in den Übergangsprozessen leisten.

5 Subjektive Wert-Erwartungen vor Verlassen der Sekundarstufe I

Dieser Abschnitt dient zur Klärung der Forschungsfrage 1, welche Unterschiede in den Abwägungen der Bildungsalternativen nach Migrationshintergrund und sozialer Herkunft bestehen. Hierzu wird in einem ersten Schritt anhand deskriptiver Analysen untersucht, welche Unterschiede zwischen den jeweiligen Gruppen vorliegen. Zur Prüfung der *Hypothese 1* werden daran anknüpfend lineare Regressionsanalysen geschätzt, um zu untersuchen, in welchem Ausmaß soziale und migrationsbezogene Unterschiede – sofern vorliegend – in der subjektiven Einschätzung der Bildungsalternativen bestehen bleiben, wenn neben dem Migrationshintergrund und der sozialen Herkunft weitere erklärungsrelevante Merkmale kontrolliert werden. Abschließend wird mithilfe der KHB-Methode untersucht, auf welche Mechanismen sich soziale und migrationsspezifische Unterschiede in den subjektiven Wert-Erwartungen zurückführen lassen. Im Vordergrund steht dabei die Prüfung der *Hypothese 2*.

5.1 Deskriptive Befunde

Für die deskriptive Betrachtung werden die gewichteten Durchschnittswerte der imputierten Daten ausgewiesen. Zur Vereinfachung der Interpretation werden in den Tabellen die Werte der nicht z-standardisierten Variablen berichtet. Tabelle 15 stellt hierzu zunächst die univariate Verteilung der Variablen dar. Im Durchschnitt wird das Erreichen der Bildung und des Berufes der Eltern zum Statuserhalt von den Jugendlichen als eher wichtig wahrgenommen (M = 3,72). Die Erträge des Erwerbs einer Hochschulreife werden im Durchschnitt hoch eingestuft (M = 4,81). Das gilt ebenfalls für die Wahrscheinlichkeit des Statuserhalts durch eine weiterführende Schule bzw. durch den Erwerb einer Hochschulreife (M = 4,66). Die Kosten des Erwerbs einer Hochschulreife werden von den Befragten dagegen als eher niedrig eingestuft (M = 1,92). Im Durchschnitt schätzen die Jugendlichen die Erfolgserwartung, einen Ausbildungsplatz zu erhalten (M = 3,66), höher ein als die Erfolgserwartung, eine weiterführende Schule erfolgreich abzuschließen bzw. eine Hochschulreife zu erwerben (M = 2,69).

Nachfolgend wird untersucht, in welchem Ausmaß soziale und migrationsbezogene Unterschiede in den subjektiven Wert-Erwartungen bestehen (vgl. Tab. 16): Jugendliche mit Migrationshintergrund haben im Durchschnitt gegenüber Jugendlichen ohne Migrationshintergrund eine höhere Bildungsmotivation in Bezug auf eine weiterführende Schule (M = 8,65 vs. M = 8,49). Grund für die etwas höhere Bildungsmotivation ist vor allem, dass es Jugendlichen mit Migrationshintergrund im

Vergleich zu Jugendlichen ohne Migrationshintergrund wichtiger ist, einen vergleichbaren oder besseren Schulabschluss zu erwerben bzw. einen ähnlich guten oder besseren Beruf auszuüben als ihre Eltern (M = 3,83 vs. M = 3,68). Da allerdings die Eltern der Jugendlichen mit Migrationshintergrund mehrheitlich aus einer niedrigen Sozial- und Bildungsschicht kommen (vgl. Tab. 7), dürfte dieser Befund weniger für ein ausgeprägteres Motiv des Statuserhalts sprechen, sondern vielmehr auf den sozialen Aufstiegswunsch im Sinne eines Zuwandereroptimismus hindeuten. Aufgrund der Operationalisierung lassen sich allerdings Statuserhaltmotive nicht von Statusaufstiegsmotiven trennen (vgl. Abschnitt 4.3.4). Darüber hinaus zeigt sich, dass Migrantinnen und Migranten das Investitionsrisiko des Erwerbs einer Hochschulreife an einer weiterführenden Schule niedriger einschätzen als Jugendliche ohne Migrationshintergrund (M = 0,87 vs. M = 0,97). Dagegen haben Jugendliche ohne Migrationshintergrund gegenüber Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Durchschnitt eine etwas höhere Erfolgserwartung, am Ende der Sekundarstufe I einen Ausbildungsplatz zu erlangen (M = 3,68 vs. M = 3,61).

Tabelle 15: Deskriptive Statistik zu den subjektiven Wert-Erwartungen (Quelle: LIfBi, NEPS Startkohorte 4, DOI: 10.5157/NEPS:SC4:10.0.0. Eigene Berechnungen [N = 4.962], gewichtete und imputierte Mittelwerte [m = 50])

	M	SD	Min.	Max.	N (ungewichtet)
Statuserhaltmotive					
Bedeutung des Statuserhalts (SV)	3,72	1,08	1,00	5,0	4.962
Bildungsalternative: Berufsausbildung					
Erfolgserwartung (p) Ausbildungsplatz	3,66	0,96	1,00	5,00	4.962
Bildungsalternative: Weiterführende Schule (zum Erwerb der Hochschulreife)					
Ertrag (U)	4,81	0,54	1,00	5,00	4.962
Kosten (C)	1,92	1,04	1,00	5,00	4.962
Erfolgserwartung (p)	2,69	1,12	1,00	5,00	4.962
Wahrscheinlichkeit Statuserhalt (c)	4,66	0,72	1,00	5,00	4.962
Bildungsmotivation (U+c*SV)	8,53	1,24	2,00	10,00	4.962
Investitionsrisiko (C/p)	0,94	0,87	0,20	5,00	4.962

Auffällige soziale Herkunftsunterschiede liegen vor allem in Bezug auf die antizipierten Kosten und Erfolgserwartungen vor: Insgesamt ist ersichtlich, dass mit steigendem Berufsstatus und Bildungstand der Eltern der Kostendruck des Erwerbs einer Hochschulreife an einer weiterführenden Schule sinkt. So schätzen Jugendliche mit statusniedrigen Eltern die Kosten des Erwerbs einer Hochschulreife etwas höher ein; sowohl gegenüber Jugendlichen mit statusmittleren Eltern (M = 2,06 vs. M = 1,92) als auch gegenüber Jugendlichen mit statushohen Eltern (M = 2,06 vs. M = 1,77). Jugend-

liche mit hochgebildeten Eltern stufen den Kostendruck einer weiterführenden Schule am geringsten ein (M = 1,74). Allerdings ist für Jugendliche aus bildungsfernen Elternhäusern der Kostendruck einer weiterführenden Schule etwas niedriger als für Jugendliche, deren Eltern eine mittlere Bildung vorweisen (M = 1,94 vs. M = 1,82; Tab. 16). Dies dürfte damit zusammenhängen, dass die Gruppe der Jugendlichen aus bildungsfernen Elternhäusern mehrheitlich (etwa zu 79 %[37]) einen Migrationshintergrund vorweist und Jugendliche mit Migrationshintergrund die Kosten des Erwerbs einer Hochschulreife vergleichsweise niedrig einschätzen.

Mit der Höhe des Berufsstatus und Bildungsstandes der Eltern steigen außerdem die Erfolgserwartungen der Jugendlichen in Bezug auf die weiterführende Schule. Jugendliche mit statushohen Eltern haben zugleich die höchsten Erfolgserwartungen, einen Ausbildungsplatz zu erhalten (M = 3,72). Jugendliche aus statusniedrigen und statusmittleren Elternhäusern unterscheiden sich dagegen nicht hinsichtlich der Erfolgserwartung, einen Ausbildungsplatz zu erhalten (M = 3,64 vs. M = 3,64). Nach dem Bildungsstand der Eltern zeigt sich, dass Jugendliche aus Elternhäusern mit mittlerer Bildung nur geringfügig überzeugter sind, nach Verlassen der Schule einen Ausbildungsplatz zu bekommen, als Jugendliche mit hochgebildeten Eltern (M = 3,68 vs. M = 3,62). Etwas stärker unterscheiden sich dagegen die Erfolgserwartungen in Bezug auf die Berufsausbildung zwischen Jugendlichen, deren Eltern eine mittlere vs. niedrige Bildung vorweisen (M = 3,68 vs. M = 3,52; Tab. 16).

Bezüglich der Bedeutung des Statuserhalts *(SV)* und der eingeschätzten Wahrscheinlichkeit des Statuserhalts *(c)* durch weiterführende Schulen zeigen sich unerwartete Befunde. Zum einen deuten die deskriptiven Ergebnisse darauf hin, dass – entgegen den Erwartungen – die Bedeutung des Statuserhalts nicht zwischen den sozialen Schichten variiert. Schichtbezogene Abweichungen in der Wahrscheinlichkeitsbewertung des Statuserhalts durch eine weiterführende Schule liegen nahezu nicht vor. Darüber hinaus variieren die erwarteten Erträge einer weiterführenden Schule nur minimal bis gar nicht zwischen den sozialen Schichten (Tab. 16). Insgesamt liegen damit zwischen den sozialen Gruppen nur geringe Differenzen in der Bildungsmotivation für eine weiterführende Schule vor. Größere Unterschiede zeigen sich dagegen – aufgrund der schichtspezifischen Wahrnehmung von Kosten und Erfolgserwartungen – bei der Bewertung des Investitionsrisikos einer weiterführenden Schule. Mit der Höhe des Bildungsstandes und des Berufsstatus der Eltern sinkt das eingeschätzte Investitionsrisiko einer weiterführenden Schule (Tab. 16).

37 Weiterführende Analysen, die aus der Arbeit ausgelagert wurden.

Tabelle 16: Subjektive Wert-Erwartungen nach Migrationshintergrund und sozialer Herkunft (Quelle: LIfBi, NEPS Startkohorte 4, DOI: 10.5157/NEPS:SC4:10.0.0. Eigene Berechnungen [N = 4.962], gewichtete und imputierte Mittelwerte [m = 50])

	Migrations-hintergrund		**Höchster beruflicher Status der Eltern (HISEI)**		
	Nein	**Ja**	**Niedrig**	**Mittel**	**Hoch**
Statuserhaltmotive					
Bedeutung des Statuserhalts (SV)	3,68	3,83	3,77	3,69	3,73
Bildungsalternative: Berufsausbildung					
Erfolgserwartung (p) Ausbildungsplatz	3,68	3,61	3,64	3,64	3,72
Bildungsalternative: Weiterführende Schule (zum Erwerb der Hochschulreife)					
Ertrag (B)	4,80	4,82	4,81	4,81	4,80
Kosten (C)	1,95	1,84	2,06	1,92	1,77
Erfolgserwartung (p)	2,68	2,73	2,58	2,64	2,92
Wahrscheinlichkeit Statuserhalt (c)	4,65	4,69	4,65	4,66	4,69
Bildungsmotivation (B+c*SV)	8,49	8,65	8,58	8,51	8,53
Investitionsrisiko (C/p)	0,97	0,87	1,06	0,97	0,76
N (ungewichtet)	3.580	1.382	1.338	2.458	1.166

(Fortsetzung Tabelle 16)

	Höchste Bildung der Eltern (CASMIN)			**Insgesamt**
	Niedrig	**Mittel**	**Hoch**	
Statuserhaltmotive				
Bedeutung des Statuserhalts (SV)	3,74	3,72	3,70	3,72
Bildungsalternative: Berufsausbildung				
Erfolgserwartung (p) Ausbildungsplatz	3,52	3,68	3,62	3,66
Bildungsalternative: Weiterführende Schule (zum Erwerb der Hochschulreife)				
Ertrag (B)	4,82	4,81	4,82	4,81
Kosten (C)	1,82	1,94	1,74	1,92
Erfolgserwartung (p)	2,32	2,69	3,00	2,69
Wahrscheinlichkeit Statuserhalt (c)	4,65	4,67	4,65	4,66
Bildungsmotivation (B+c*SV)	8,56	8,53	8,52	8,53
Investitionsrisiko (C/p)	1,04	0,95	0,73	0,94
N (ungewichtet)	382	4.179	401	4.962

5.2 Multivariate Befunde zu den Einflussfaktoren von subjektiven Wert-Erwartungen

Das nachfolgende Ziel ist es, im Rahmen multivariater linearer Regressionsanalysen *Hypothese 1* zu überprüfen. Als abhängige Variablen werden hierzu die z-standardisierten subjektiven Einschätzungen zu den theoretischen Termen der Bildungsmotivation und des Investitionsrisikos der beiden Bildungsoptionen untersucht. Aufgrund der im forschungsmethodischen Vorgehen beschriebenen Probleme bei der Operationalisierung der wert-erwartungstheoretischen Komponenten in Bezug auf die Berufsausbildung ist eine Analyse der Bildungsmotivation für eine Berufsausbildung gänzlich ausgeschlossen. Die Untersuchung des wahrgenommenen Investitionsrisikos einer Ausbildung ist zudem nur in Bezug auf die Erfolgserwartungen möglich (vgl. Abschnitt 4.3.4). Insgesamt stehen damit folgende abhängige Variablen (AV) im Zentrum der nachfolgenden Analysen[38]:

AV_1: Bildungsmotivation, eine Hochschulreife zu erwerben (z-standardisiert).

AV_2: Investitionsrisiko, eine Hochschulreife zu erwerben (z-standardisiert).

AV_3: Erfolgserwartungen, einen Ausbildungsplatz zu erhalten (z-standardisiert).

In einem ersten Schritt wird in den jeweiligen Ausgangsmodellen untersucht, in welchem Ausmaß der Migrationshintergrund und die soziale Herkunft die Bildungsmotivation für eine weiterführende Schule (Modell 1.1), das wahrgenommene Investitionsrisiko einer weiterführenden Schule (Modell 2.1) sowie die Erfolgserwartungen, eine Ausbildung zu erhalten (Modell 3.1), beeinflussen, wenn zugleich herkunftsbedingte Ressourcen, Schulleistungen und sprachliche Kompetenzen kontrolliert werden (Block I). Die Ausgangsmodelle prüfen somit die im Wert-Erwartungsmodell unterstellten Beziehungen (vgl. Abb. 5). Anlehnend an das WIM werden die Ausgangsmodelle in einem zweiten Schritt um Bezugsgruppeneffekte (Block II; Modelle 1.2, 2.2 und 3.2) erweitert. Für die Erklärung der Erfolgserwartung, einen Ausbildungsplatz zu erhalten, werden in Block II zudem die regionalen Ausbildungsmarktbedingungen (gemessen über die regionale Angebots-Nachfrage-Relation) berücksichtigt. In einem letzten Schritt werden das akademische Selbstkonzept und Diskrimierungserwartungen auf dem Ausbildungsmarkt als Kontrollvariablen in das Gesamtmodell aufgenommen (Block III; Modelle 1.3, 2.3, 3.3), um die Robustheit der Befunde zu prüfen. In allen Modellen wird zudem das Geschlecht aufgenommen, um geschlechterspezifische Bildungsentscheidungsprozesse am Ende der Sekundarstufe I zu kontrollieren. Die erwarteten Effekte und Effektrichtungen werden in der Tabelle 17 zusammengefasst.

38 Für die Regressionsanalysen werden die imputierten Werte der abhängigen Variablen einbezogen (vgl. für Vorgehen z. B. Becker & Glauser, 2018; Zimmermann, 2019). Es sei jedoch darauf verwiesen, dass dieses Vorgehen nicht unumstritten ist: „If missing values have been filled in using multiple imputation, the usual advice is to use the imputed Y values in analysis. […] using imputed Ys can add needless noise to the estimates" (von Hippel, 2007). Zur Absicherung der Befunde wurden die Regressionsmodelle daher auch unter Ausschluss der imputierten Werte der abhängigen Variablen gerechnet (vgl. Tab. 42-A). Die Ergebnisse der beiden Varianten (mit und ohne imputierte Werte der abhängigen Variable) weichen nur marginal voneinander ab.

Tabelle 17: Übersicht über die erwarteten Effekte hinsichtlich der Wirkung der Modellvariablen auf die subjektiven Wert-Erwartungen

	Weiterführende Schule		Berufsausbildung
	Bildungsmotivation (AV_1)	**Investitionsrisiko (AV_2)**	**Erfolgserwartung (AV_3)**
Migrationshintergrund[Ref.: Kein Migrationshintergrund]	+	–	–
Soziale Herkunft			
Berufsstatus der Eltern[Ref.: Niedrig]	+	–	–
Bildung der Eltern[Ref.: Niedrig]	+	–	–
Herkunftsbedingte Ressourcen			
Index bildungsrelevanter Besitztümer (HOMEPOS)	+	–	–
Schulleistungen und Kompetenzen			
Mathematiknote auf dem Halbjahreszeugnis (1 = beste Note → 6 = schlechteste Note)	–[1]	+[1]	–[1]
Deutschnote auf dem Halbjahreszeugnis (1 = beste Note → 6 = schlechteste Note)	–[1]	+[1]	–[1]
Rezeptiver Wortschatz	+	–	+
Bezugsgruppeneffekte			
Elterliche Bildungserwartung (= Studium)[Ref.: Sonstige Bildungserwartung]	+	–	–
Anteil der Freundinnen und Freunde mit Abituraspiration[Ref.: Niedriger Anteil der Freundinnen und Freunde mit Abituraspiration]	+	–	–
Regionale Bedingungen			
Erweiterte Angebots-Nachfrage-Relation (ANR)	n. B.	n. B.	+
Kontrollvariablen			
Geschlecht Weiblich[Ref.: Männlich]	n. s.	n. s.	n. s.
Akademisches Selbstkonzept	n. s.	n. s.	n. s.
Antizipierte Diskriminierung	+	–	–

[1] Die Noten sind von 1 = beste Note bis 6 = schlechteste Note kodiert. Somit ist zu erwarten, dass durch einen Anstieg bzw. eine Verschlechterung der Noten die Bildungsmotivation (AV_1) und die Erfolgserwartung (AV_3) sinkt (negativer Einfluss) und das Investitionsrisiko (AV_2) steigt (positiver Einfluss).

Indikation erwartetes Ergebnis: + positiver Einfluss auf die abhängige Variable, – negativer Einfluss auf die abhängige Variabe, n. s. nicht spezifiziert, n. B. nicht im Regressionsmodell berücksichtigt

Eine Absicherung der Modellverbesserung durch Hinzunahme neuer Variablenblöcke erfolgt mit dem Chi²-basierten Likelihood-Ratio-Test (LRT) (Long & Freese, 2001, S. 79 f.). Da die Beobachtungen aufgrund des Sample-Designs nicht unabhängig voneinander sind, werden zudem robuste, auf Schulebene geclusterte Standardfehler berechnet (vgl. Abschnitt 4.5). Aus der Arbeit ausgelagerte Sensitivitätsanalysen mit robusten Standardfehlern auf Klassenebene unterscheiden sich nicht von den nachfolgend berichteten Befunden. Multikollinearitätsverletzungen liegen ebenfalls nicht vor (vgl. Tab. 41-A).

Befunde zu der Bildungsmotivation (AV_1) und dem Investitionsrisiko (AV_2)

Zunächst wird untersucht, in welchem Ausmaß migrationsbezogene Unterschiede und soziale Herkunftsunterschiede in der Bildungsmotivation (Modell 1.1) und in der Wahrnehmung des Investitionsrikos bezüglich des Erwerbs einer Hochschulreife bestehen (Modell 2.1), wenn der Einfluss von herkunftsbedingten Ressourcen, Schulleistungen, sprachlichen Kompetenzen und der Einfluss des Geschlechts kontrolliert wird. Modell 1.1 erklärt 1,5 % (Korrigiertes $R^2 = 0{,}015$; $F = 5{,}24^{***}$) der Gesamtvarianz der Bildungsmotivation für eine weiterführende Schule. Das korrigierte R^2 ist zwar gering, die Erklärungskraft ist jedoch trotz der unterdurchschnittlichen Varianzaufklärung nicht ungewöhnlich und vergleichbar mit verwandten Forschungsarbeiten (Becker, 2003; Becker & Glauser, 2018, S. 32). Die Erklärungskraft von Modell 2.1 liegt mit einem korrigierten R^2 von 0,116 deutlich höher ($F = 28{,}13^{***}$; vgl. Tab. 18).

Modell 1.1 ist zunächst zu entnehmen, dass junge Migrantinnen und Migranten im Vergleich zu Jugendlichen ohne Migrationshintergrund – auch unter sonst gleichen Bedingungen – eine signifikant höhere Bildungsmotivation für den Erwerb einer Hochschulreife haben ($\beta = 0{,}168^{***}$, Tab. 18). Hierauf haben bereits die deskriptiven Analysen hingedeutet. Weiterführende Analysen, in denen die einzelnen Bestandteile der Bildungsmotivation untersucht werden (vgl. Tab. 43-A), zeigen, dass die insgesamt höhere Bildungsmotivation von Migrantinnen und Migranten vor allem damit zusammenhängt, dass sie dem Statuserhalt *(SV)* eine höhere Bedeutung zuweisen. Für Migrantinnen und Migranten ist es gegenüber Jugendlichen ohne Migrationshintergrund signifikant wichtiger, eine ähnliche oder bessere Bildung bzw. einen vergleichbaren oder besseren Beruf zu erlangen als ihre Eltern (Tab. 43-A). Aufgrund der Operationalisierung der Bildungsmotivation *(BM = U+cSV)* weisen Jugendliche mit Migrationshintergrund in der Summe eine insgesamt höhere Bildungsmotivation auf.

Modell 1.1 zeigt darüber hinaus, dass die bildungsrelevanten Besitztümer (HOMEPOS), die als ein Proxy für die nach sozialen Schichten varrierenden unterstützenden Lernumgebungen herangezogen werden, die Bildungsmotivation der Jugendlichen für eine weiterführende Schule beeinflussen ($\beta = 0{,}035^{**}$, Tab. 18). Wie die deskriptiven Befunde bereits vermuten ließen, liegen dagegen keine signifikanten Unterschiede in der Bildungsmotivation nach dem Berufsstatus und dem Bildungsstand der Eltern vor.

Tabelle 18: OLS-Regressionsanalysen zur Erklärung der subjektiven Wert-Erwartungen (Standardisierte Regressionskoeffizienten* mit robusten Standardfehlern) (Quelle: LIfBi, NEPS Startkohorte 4, DOI: 10.5157/NEPS:SC4:10.0.0, imputierte Daten [m = 50], eigene Berechnungen. Siehe **Tab. 42-A** für die Ergebnisse der Regressionsanalysen, in denen die imputierten Werte der abhängigen Variablen ausgeschlossen wurden)

Merkmale	AV_1: Bildungsmotivation [a]			AV_2: Investitionsrisiko [a]			AV_3: Erfolgserwartungen [a]		
	Model 1.1	**Model 1.2**	**Model 1.3**	**Model 2.1**	**Model 2.2**	**Model 2.3**	**Model 3.1**	**Model 3.2**	**Model 3.3**
	β (SE)	**β (SE)**	**β (SE)**	**β (SE)**	**β (SE)**	**β (SE)**	**β (SE)**	**β (SE)**	**β (SE)**
Migrationshintergrund (Ref. Kein Migrationshintergrund)	0,168***	0,106*	0,089*	-0,279***	-0,191***	-0,160***	-0,020	-0,020	-0,051
	(0,041)	(0,043)	(0,044)	(0,039)	(0,039)	(0,039)	(0,042)	(0,043)	(0,042)
Soziale Herkunft									
Höchster Berufsstatus der Eltern (Ref. Niedrig)									
Mittel	-0,037	-0,035	-0,032	-0,043	-0,045	-0,051	-0,054	-0,054	-0,047
	(0,041)	(0,041)	(0,041)	(0,040)	(0,038)	(0,038)	(0,042)	(0,042)	(0,041)
Hoch	-0,055	-0,063	-0,055	-0,157***	-0,139**	-0,157***	-0,031	-0,029	-0,006
	(0,051)	(0,051)	(0,051)	(0,045)	(0,043)	(0,043)	(0,054)	(0,054)	(0,054)
Höchste Bildung der Eltern (Ref. Niedrig)									
Mittel	-0,016	-0,014	-0,012	0,035	0,027	0,026	0,062	0,061	0,058
	(0,081)	(0,081)	(0,081)	(0,073)	(0,072)	(0,073)	(0,078)	(0,079)	(0,078)
Hoch	-0,030	-0,077	-0,069	-0,030	0,042	0,029	-0,002	-0,000	0,011
	(0,102)	(0,103)	(0,102)	(0,085)	(0,085)	(0,085)	(0,111)	(0,112)	(0,111)
Herkunftsbedingte Ressourcen									
Index der häuslichen Besitztümer (HOMEPOS)[a]	0,035*	0,022	0,014	-0,123***	-0,097***	-0,081***	0,095***	0,097***	0,076***
	(0,016)	(0,017)	(0,017)	(0,017)	(0,017)	(0,016)	(0,020)	(0,020)	(0,020)

(Fortsetzung Tabelle 18)

Merkmale	AV₁: Bildungsmotivation [a]			AV₂: Investitionsrisiko [a]			AV₃: Erfolgserwartungen [a]		
	Model 1.1	Model 1.2	Model 1.3	Model 2.1	Model 2.2	Model 2.3	Model 3.1	Model 3.2	Model 3.3
	β (SE)	β (SE)	β (SE)	β (SE)	β (SE)	β (SE)	β (SE)	β (SE)	β (SE)
Schulleistungen									
Deutschnote Halbjahreszeugnis (1 = beste Note → 6 = schlechteste Note)[a]	-0,005	0,003	0,018	0,082***	0,069***	0,039**	-0,048**	-0,048**	-0,012
	(0,018)	(0,018)	(0,018)	(0,017)	(0,017)	(0,017)	(0,018)	(0,018)	(0,019)
Mathematiknote Halbjahreszeugnis (1 = beste Note → 6 = schlechteste Note)[a]	0,024	0,021	0,029	0,074***	0,081***	0,062***	-0,035	-0,034	-0,007
	(0,017)	(0,016)	(0,017)	(0,016)	(0,015)	(0,015)	(0,020)	(0,020)	(0,020)
Sprachliche Kompetenzen									
Rezeptiver Wortschatz[a]	0,014	0,005	-0,000	-0,067***	-0,050**	-0,041**	-0,023	-0,022	-0,030
	(0,020)	(0,020)	(0,020)	(0,019)	(0,018)	(0,018)	(0,021)	(0,021)	(0,021)
Bezugsgruppeneinflüsse									
Elterliche Bildungserwartung (= Studium) (Ref. Sonstiges)		0,201***	0,190***		-0,237***	-0,217***		0,021	-0,001
		(0,042)	(0,042)		(0,035)	(0,035)		(0,057)	(0,056)
Anteil der Freundinnen und Freunde mit Abitur-aspirationen[a]		0,078***	0,077***		-0,172***	-0,170***		-0,022	-0,024
		(0,016)	(0,016)		(0,017)	(0,017)		(0,020)	(0,019)

(Fortsetzung Tabelle 18)

Merkmale	AV_1: Bildungsmotivation [a]			AV_2: Investitionsrisiko [a]			AV_3: Erfolgserwartungen [a]		
	Model 1.1	Model 1.2	Model 1.3	Model 2.1	Model 2.2	Model 2.3	Model 3.1	Model 3.2	Model 3.3
	β (SE)	β (SE)	β (SE)	β (SE)	β (SE)	β (SE)	β (SE)	β (SE)	β (SE)
Kontrollvariablen									
Geschlecht Weiblich (Ref. Männlich)	0,083**	0,079*	0,097**	0,013	0,024	-0,009	-0,147***	-0,156***	-0,121**
	(0,033)	(0,033)	(0,033)	(0,031)	(0,030)	(0,030)	(0,039)	(0,039)	(0,039)
Akademisches Selbstkonzept[a]			0,067***			-0,147***			0,194***
			(0,017)			(0,016)			(0,018)
Antizipierte Diskriminierung[a]			0,031			-0,037*			0,009
			(0,017)			(0,015)			(0,019)
Erweiterte Angebots-Nachfrage-Relation (ANR)[a]							0,030	0,028	0,028
							(0,017)	(0,017)	(0,017)
Korrigiertes R^2	0,015	0,028	0,033	0,116	0,156	0,176	0,018	0,018	0,052
F	5,24***	8,46***	8,45***	28,13***	35,33***	34,89***	4,41***	3,86***	10,14***
Fallzahlen	4.962	4.962	4.962	4.962	4.962	4.962	4.962	4.962	4.962

* Für alle metrischen Variablen sind die Regressionskoeffizienten – anlehnend an Bergann et al. (2019) – als vollstandardisierte Regressionskoeffizienten zu interpretieren, für die kategorialen Variablen als y-standardisierte Regressionskoeffizienten (vgl. Wolf & Best, 2010 für eine ausführliche Diskussion zum Problem vollstandardisierten Regressionskoeffizienten bei kategorialen Variablen),
[a] z-standardisierte Variablen (M = 0, SD = 1).
Hinweis: Standardisierter Regressionskoeffizient [β], robuste Standardfehler in Klammern [SE] (Clusterung auf Schulebene zur Berücksichtigung der Mehrebenenstruktur der Daten). Zusätzlich kontrolliert für das Merkmal „Schulform in der Sekundarstufe I", dessen Schätzwerte nicht ausgewiesen wurden.
Signifikanz bei robusten Standardfehlern auf Schulebene: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

In Bezug auf die Einschätzung des Investitionsrisikos (AV_2) einer weiterführenden Schule (Modell 2.1) fallen die migrationsbezogenen Differenzen nochmal etwas größer aus als dies bei der Bildungsmotivation der Fall ist. Jugendliche mit Migrationshintergrund stufen das Investitionsrisiko einer weiterführenden Schule erheblich niedriger ein als Jugendliche ohne Migrationshintergrund ($\beta = -0{,}279^{***}$, Tab. 18). Grund dafür ist, dass Migrantinnen und Migranten unter sonst gleichen Bedingungen die Wahrscheinlichkeit, eine Hochschulreife erfolgreich zu erwerben, signifikant höher einschätzen als Jugendliche ohne Migrationshintergrund (Tab. 43-A).

Die soziale Herkunft wirkt sich ebenfalls auf das wahrgenommene Investitionsrisiko einer weiterführenden Schule aus. Der Berufsstatus der Eltern (HISEI) hat einen erheblichen Einfluss auf die Wahrnehmung des Investitionsrisikos einer weiterführenden Schule (Modell 2.1): Jugendliche mit statushohen Eltern schätzen gegenüber Jugendlichen mit statusniedrigen Eltern das Investitionsrisiko deutlich geringer ein ($\beta = -0{,}157^{***}$, Tab. 18). Dieser Befund ist vordergründig darauf zurückzuführen, dass der wahrgenommene Kostendruck einer weiterführenden Schule bei Jugendli chen mit statushohen Eltern signifikant geringer ist als bei der Referenzgruppe (Tab. 43-A). Der Bildungsstand der Eltern übt laut Modell 2.1 dagegen keinen Einfluss auf das Investitionsrisiko einer weiterführende Schule aus.

Darüber hinaus haben bildungsrelevante Ressourcen einen stärkeren Einfluss auf das Investitionsrisiko einer weiterführenden Schule ($\beta = -0{,}123^{***}$, Modell 2.1) als auf die Bildungsmotivation ($\beta = 0{,}035^{*}$, Modell 1.1; Tab. 18). Das zeigt sich ebenfalls in dem Ausmaß der Verringerung der erklärten Varianz, wenn die bildungsrelevanten Ressourcen aus den beiden Modellen ausgeschlossen werden: In Modell 2.1 (Investitionsrisiko) sinkt das korrigierte R^2 bei Ausschluss der bildungsrelevanten Ressourcen um 1,3 Prozentpunkte, in Modell 1.1 (Bildungsmotivation) dagegen nur um 0,13 Prozentpunkte.[39] Das negative Vorzeichen der unstandardisierten Regressionskoeffizienten ist bei der Erklärung des Investitionsrisikos wie folgt zu interpretieren: Je höher die zur Verfügung stehenden bildungsrelevanten Ressourcen, desto niedriger schätzen die Jugendlichen das Investitionsrisiko bezüglich einer weiterführenden Schule ein.

Schulleistungen und sprachliche Kompetenzen erweisen sich in Bezug auf das wahrgenommene Investitionsrisiko einer weiterführenden Schule als relevant (Modell 2.1): Jugendliche mit guten Schulleistungen und hoher sprachlicher Kompetenz haben erwartungsgemäß ein geringeres Investitionsrisiko für eine weiterführende Schule. An den Regresssionskoeffizienten der Schulnoten ist abzulesen, dass bei einer um eine Standardabweichung schlechteren Deutschnote (Anstieg der Note von 2,9 auf 3,7)[40] bzw. Mathematiknote (Anstieg der Note von 3,0 auf 4,0)[41] das Investitionsrisiko für eine weiterführende Schule signifikant höher eingeschätzt wird

39 Die Werte sind das Ergebnis weiterführender Analysen, die hier nicht dargestellt wurden. Tabelle 20 bestätigt das Ergebnis dieser Berechnungen.

40 Eine Erhöhung der z-standardisierten Deutschnote um eine Einheit entspricht in Bezug auf die Ursprungsvariable einer Veränderung der Note um + 0,76 (M = 2,89).

41 Eine Erhöhung der z-standardisierten Mathematiknote um eine Einheit entspricht in Bezug auf die Ursprungsvariable einer Veränderung der Note um + 0,93 (M = 3,03).

(Tab. 18). Grund für das nach Schulleistungen und sprachlichen Kompetenzen variierende Investitionsrisiko ist der Effekt dieser Merkmale auf die Erfolgserwartungen, eine Hochschulreife erwerben zu können (Tab. 43-A): Je besser die Zeugnisnoten in Deutsch und Mathematik und je höher der rezeptive Wortschatz, desto größer ist die Erfolgerwartung in Bezug auf eine weiterführende Schule.

Block II: Soziale Bezugsgruppeneinflüsse

Die Modelle 1.2 und 2.2 greifen darüber hinaus Bezugsgruppeneffekte auf. Mit dem Gesamtmodell kann 2,8 % der Gesamtvarianz der Bildungsmotivation (korrigiertes $R^2 = 0{,}019$, $F = 8{,}46^{***}$) und 15,6 % der Gesamtvarianz des Investitionsrisikos für eine weiterführende Schule erklärt werden (korrigiertes $R^2 = 0{,}156$, $F = 35{,}33^{***}$). Der Anstieg der Erklärungskraft ist in beiden Modellen signifikant ($LRT_{[M1.1,\ M1.2]\ \text{und}\ [M2.1,\ M2.2]}$: $p < 0{,}001$).

In den Modellen 1.2 und 2.2 zeigt sich, dass die Bildungsansprüche der Freundinnen und Freunde (gemessen über den Anteil der Freundinnen und Freunde mit Abituraspiration) und die Bildungserwartungen der Eltern in einem beträchtlichen Maße die Bildungsabwägungen der Jugendlichen determinieren: Je höher die Bildungserwartungen und -ansprüche des sozialen Umfeldes sind, desto größer ist die Bildungsmotivation, eine Hochschulreife zu erwerben und desto geringer werden die damit in Verbindung stehenden Investitionsrisiken eingeschätzt. Festzuhalten ist zudem, dass die Bildungsmotivation der Jugendlichen für den Erwerb einer Hochschulreife nahezu ausschließlich durch die Bildungserwartungen der Eltern und die Bildungsansprüche der Freundinnen und Freunde bestimmt werden; Schulleistungen und sprachliche Kompetenzen üben dagegen keinen Einfluss aus. Bei einer Aufschlüsselung der Bildungsmotivation zeigt sich, dass die Bildungserwartungen der Eltern und die Bildungsansprüche der Freundinnen und Freunde besonders stark die Bedeutung des Statuserhalts (SV) und die Erwartungen des Statuserhalts (c) beeinflussen: Am Beispiel der Bildungserwartungen der Eltern ist ersichtlich, dass Jugendliche zum einen dem Statuserhalt (SV) eine höhere Bedeutung zuordnen, sofern die Eltern sich ein Studium für sie wünschen. Zum anderen schätzen Jugendliche, deren Eltern hohe Bildungserwartungen haben, die Wahrscheinlichkeit des Statuserhalts höher ein (Tab. 43-A). Da in der Operationalisierung der Bildungsmotivation $(BM = U + cSV)$ der Bildungsertrag mit dem Produkt der Bedeutung des Statuserhalts und der Wahrscheinlichkeit des Statuserhalts addiert wird, ergibt sich insgesamt eine höhere Bildungsmotivation. Auch in Bezug auf das Investitionsrisiko erweisen sich die Erwartungen und Ansprüche des sozialen Umfeldes als zentrale Determinante: Wie hoch die Hürden des Erwerbs einer Hochschulreife eingeschätzt werden, hängt damit in hohem Maße von den Erwartungen und Ansprüchen der Eltern und Freundinnen und Freunde ab.

Bezugsgruppeneffekte vermitteln zudem einen substanziellen Teil der schicht- und migrationsspezifischen Unterschiede. In Bezug auf die Bildungsmotivation sinkt in Modell 1.2 durch die Kontrolle von Bezugsgruppeneffekten der Migrationseffekt um fast 36,9 % (von $\beta = 0{,}168^{***}$ in Modell 1.1 auf $\beta = 0{,}106^{***}$ in Modell 1.2). Bezugsgruppeneffekte reduzieren ferner einen erheblichen Teil des Effektes her-

kunftsbedingter Ressourcen: So sinkt der Einfluss der bildungsrelevanten Ressourcen um 37,1% und ist zudem nicht mehr signifikant. Bei dem wahrgenommenen Investitionsrisiko (Modell 2.2) sinkt der Migrationseffekt durch die Kontrolle von Bezugsgruppeneinflüssen ebenfalls deutlich (-31,5%). Auch der Einfluss eines hohen elterlichen Berufsstatus auf das Investitionsrisiko reduziert sich gegenüber Modell 2.1 (-11,4%).

Block III: Einfluss der Kontrollvariablen

In Modell 1.3 und 2.3 werden zusätzlich zu den zuvor berücksichtigen Einflussgrößen das akademische Selbstkonzept und die antizipierte Diskriminierung auf dem Ausbildungsmarkt als Kontrollvariablen herangezogen. Die Erklärungskraft steigt dadurch in Modell 1.3 auf ein korrigiertes R^2 von 0,033 ($F = 8{,}45^{***}$, $LRT_{[M1.2,\ M1.3]}$: $p < 0{,}001$) und in Modell 2.3 auf ein korrigiertes R^2 von 0,176 ($F = 34{,}89^{***}$, $LRT_{[M2.2,\ M2.3]}$: $p < 0{,}001$).

Das akademische Selbstkonzept übt einen signifikant positiven Einfluss auf die Bildungsmotivation und einen signifikant negativen Einfluss auf das Investitionsrisiko aus: Je überzeugter die Jugendlichen davon sind, gute Schulleistungen zu erzielen, desto größer ist die Bildungsmotivation und desto geringer ist das Investitionsrisiko in Bezug auf eine weiterführende Schule. In Abhängigkeit von der antizipierten Diskriminierung zeigen sich zudem signifikante Unterschiede im wahrgenommenen Investitionsrisiko. Das – erwartungskonforme – negative Vorzeichen ist wie folgt zu interpretieren: Jugendliche mit einer höheren Erwartung, auf dem Ausbildungsmarkt diskriminiert zu werden, schätzen das Investitionsrisiko einer weiterführenden Schule signifikant niedriger ein. Der Befund ist anschlussfähig an die theoretische Annahme, dass bei einer erwarteten Diskriminierung die Opportunitätskosten weiterführender – insbesondere akademischer – Bildungswege niedriger eingestuft werden (Heath et al., 2008, S. 226; vgl. auch Abschnitt 2.3.3.2).

Auch nach der Hinzunahme der Kontrollvariablen zeigen sich weiterhin schicht- und migrationsspezifische Unterschiede in den subjektiven Wert-Erwartungen; sowohl bei der Bildungsmotivation als auch beim Investitionsrisiko. So schätzen Jugendliche mit statushohen Eltern auch unter Berücksichtigung der Kontrollvariablen das Investitionsrisiko einer weiterführenden Schule signifikant niedriger ein als Jugendliche mit statusniedrigen Eltern. Des Weiteren weisen Jugendliche mit Migrationshintergrund auch unter Berücksichtigung der Kontrollvariablen nach wie vor eine höhere Bildungsmotivation und ein niedrigeres Investitionsrisiko vor.

Befunde zu der Erfolgserwartung, einen Ausbildungsplatz zu erhalten (AV_3)

Die folgenden hierarchisch gestuften Modelle 3.1 bis 3.3 untersuchen, in welchem Ausmaß sich migrations- und schichtspezifische Unterschiede in den Erfolgserwartungen in Bezug auf eine Berufsausbildung abzeichnen. Wie in den vorherigen Modellen wird in einem Ausgangsmodell zunächst der Einfluss von herkunftsbedingten Ressourcen, Schulleistungen und sprachlichen Kompetenzen kontrolliert. Im Unterschied zu den vorherigen Modellen wird jedoch zusätzlich die ANR als Indikator für regionale Bedingungen des Ausbildungsmarktes kontrolliert. Modell 3.1 erklärt 1,8%

($R^2 = 0{,}018$; $F = 4{,}41^{***}$) der Gesamtvarianz der Erfolgeserwatung einer Berufsausbildung.

Modell 3.1 legt offen, dass die Jugendlichen ihre Chancen, einen Ausbildungsplatz zu erhalten, unabhängig vom Zuwanderungshintergrund und von der sozialen Herkunft bewerten – auf diesen Befund haben auch schon die deskriptiven Analysen hingewiesen. Es zeigt sich jedoch, dass die Ausstattung mit bildungsrelevanten Ressourcen, die nach dem Migrationshintergrund und der sozialen Herkunft variiert (Tab. 7), einen signifikant positiven Einfluss auf die Bewertung der Erfolgserwartung ausübt ($\beta = 0{,}095^{***}$). Zudem ergeben sich in Abhängigkeit von der Deutschnote signifikante Unterschiede in der Wahrnehmung der Erfolgserwartung, einen Ausbildungsplatz zu erhalten: Jugendliche mit einer nach Standardabweichung schlechteren Deutschnote ($M = 3{,}7$) schätzen – gegenüber Jugendlichen mit einer durchschnittlichen Deutschnote ($M = 2{,}9$) – die Zugangschancen zu einer Berufsausbildung niedriger ein ($\beta = -0{,}048^{**}$, Tab. 18).

Block II: Soziale Bezugsgruppeneinflüsse

Modell 3.2 kontrolliert zusätzlich für soziale Bezugsgruppeneffekte. Die Hinzunahme der Bezugsgruppeneffekte leistet jedoch keinen nennenswerten Erklärungsbeitrag für die Erfolgserwartung, einen Ausbildungsplatz zu erhalten. Das zeigt sich zum einen an dem marginalen und nicht signifikanten Anstieg im korrigierten R^2 ($LRT_{[M3.1,\ M3.2]}$: $p > 0{,}05$). Zum anderen erweisen sich die Bildungserwartungen der Eltern und die Bildungsansprüche der Freundinnen und Freunde – gemessen an der Signifikanz der Regressionskoeffizienten – nicht als relevant (Tab. 18).

Block III: Einfluss der Kontrollvariablen

In Modell 3.3 werden zusätzlich das akademische Selbstkonzept und die antizipierte Diskriminierung auf dem Ausbildungsmarkt herangezogen. Die Erklärungskraft steigt dadurch in Modell 3.3 auf ein korrigiertes R^2 von 0,052 ($F = 10{,}14^{***}$, $LRT_{[M3.2,\ M3.3]}$: $p < 0{,}001$). Während sich das akademische Selbstkonzept positiv auf die Erfolgserwartungen in Bezug auf den Ausbildungszugang auswirkt ($\beta = 0{,}194^{***}$), wird die subjektive Bewertung der Ausbildungschancen nicht von antizipierten Diskriminierungen beeinflusst. Nach der Berücksichtigung der Kontrollvariablen üben die Schulleistungen keinen signifikanten Einfluss mehr aus, bildungsrelevante Ressourcen dagegen schon ($\beta = 0{,}076^{***}$, Tab. 18).

5.3 Ergebnisse der Mediatoranalyse: Entstehungsmechanismen schicht- und migrationsspezifischer Wert-Erwartungen

In den linearen Regressionsanalysen (Tab. 18) hat sich gezeigt, dass sich die Bildungsmotivation und das Investitionsrisiko, eine Hochschulreife an einer weiterführenden Schule zu erwerben, signifikant nach dem Migrationshintergrund und dem elterlichen Berufsstatus unterscheiden. Im Folgenden wird auf der Grundlage der

KHB-Mediatoranalyse von Karlson et al. (2012) quantifiziert, welches relative Gewicht schicht- und migrationsspezifischen Unterschieden in den nachfolgend aufgelisteten Mediatorvariablen für die Erklärung der schicht- und migrationsspezifischen Unterschiede in den subjektiven Wert-Erwartungen zukommt[42]:

(1) Herkunftsbedingte Ressourcen: Bildungsrelevante Ressourcen.
(2) Primäre Effekte: Schulleistungen und sprachliche Kompetenzen.
(3) Antizipierte Diskriminierungen auf dem Ausbildungsmarkt
(4) Soziale Bezugsgruppeneinflüsse: Erwartungen und Ansprüche des sozialen Umfeldes.

Die KHB-Mediatoranalyse ermöglicht es, die Reduktion der Migrationseffekte und sozialen Herkunftseffekte den einzelnen Mediatorvariablen bzw. den einzelnen Erklärungsmechanismen zuzuweisen. Zugleich stellt die KHB-Mediatoranalyse insofern eine Robustheitsprüfung der Befunde der linearen Regressionsmodelle dar, als der Migrationseffekt und der Effekt des elterlichen Berufsstatus unter Verwendung der KHB-Korrektur (Best & Wolf, 2012, S. 393 f.) geschätzt werden. Um den Erklärungsbeitrag der (1) bildungsrelevanten Ressourcen, (2) Schulleistungen und sprachlichen Kompetenzen, (3) antizipierten Diskriminierungen sowie der (4) Erwartungen und Ansprüche des sozialen Umfeldes zu bemessen, werden in den sogenannten *reduzierten* Modellen[43] zunächst diese vier Mechanismen aus den Gesamtmodellen 1.3 und 2.3 der linearen Regressionsanalysen (Tab. 18) ausgeklammert. Die sogenannten *vollen* Modelle bilden anschließend unter zusätzlicher Berücksichtigung des Einflusses der vier Erklärungsmechanismen den verbleibenden direkten Effekt des Migrationshintergrundes bzw. der sozialen Herkunft ab. Die bivariaten Analysen zu den Zusammenhängen zwischen dem Migrationshintergrund bzw. der sozialen Herkunft und den Mediatorvariablen, die im Folgenden im Zuge der Interpretation der Ergebnisse der Mediatoranalyse aufgegriffen werden, sind Tabelle 7 zu entnehmen.

Aus Tabell 19 geht zunächst hervor, dass durch die Aufnahme der drei Erklärungsmechanismen insgesamt 44,3 % bzw. 18,8 % der migrationsspezifischen Unterschiede in der Bildungsmotivation bzw. in dem Investitionsrisiko erklärt werden können. Weiterhin lassen sich insgesamt 40,2 % der Unterschiede im wahrgenommenen Investitionsrisiko zwischen Jugendlichen mit statushohen und statusniedrigen Eltern erklären.

42 Zur Robustheitsprüfung wurden die Mediatoranalysen anlehnend an das Vorgehen von Vogel (2017) mit abgewandelten Reihenfolgen der Mediatorvariablen durchgeführt. Die relativen Erklärungsbeiträge der Mediatorvariablen veränderten sich dadurch nicht.

43 Als *reduziertes* Modell wird das „Startmodell“ mit wenigen erklärenden Variablen bezeichnet. Unter dem *vollen* Modell wird hingegen das Gesamtmodell mit vielen unabhängigen Variablen verstanden (Best & Wolf, 2012, S. 388).

Tabelle 19: KHB-Mediatoranalyse zur Erklärung der schicht- und migrationsspezifischen Unterschiede in der Bildungsmotivation und in dem Investitionsrisiko (Lineare Regressionsanalyse) (Quelle: LifBi, NEPS Startkohorte 4, DOI: 10.5157/NEPS:SC4:10.0.0. Eigene Berechnung [N = 4.962], imputierte Daten [m = 50])

Modell	Bildungsmotivation (AV_1)	Investitionsrisiko (AV_2)
	β	β
Migrationshintergrund (Ref. Kein Migrationshintergrund)		
Reduziertes Modell [1]	,160***	-,197***
Volles Modell	,089*	-,160***
Mediation (in %)[2]	44,3 %	18,8 %
Hoher elterlicher Berufsstatus (Ref. Niedriger elterlicher Berufsstatus)		
Reduziertes Modell[1]	*n. s.*	-,242***
Volles Modell	*n. s.*	-,157***
Mediation (in %) [2]	-	40,2 %

[1] Das reduzierte Modell stellt den Gesamteffekt (Direkter Effekt + Indirekter Effekt) des Migrationshintergrundes bzw. des elterlichen Berufsstatus dar, wenn die bildungsrelevanten Ressourcen, Schulleistungen und sprachlichen Kompetenzen, antizipierte Diskriminierungen sowie die Bezugsgruppeneinflüsse aus den Gesamtmodellen 1.3 und 2.3 ausgeschlossen werden.

[2] „Mediation (in %)“ zeigt die Mediation als Prozentanteil des Ausgangseffektes im reduzierten Modell. Die Berechnung der Mediation in % erfolgt mit ganzen und nicht gerundeten AME-Werten, sodass Berechnungen mit den hier gerundeten AME-Werten von der tatsächlichen Mediation in % abweichen können.

Signifikanz bei robusten Standardfehlern auf Schulebene: * p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001.

Abbildung 8 schlüsselt weiter auf, welchen relativen Erklärungsbeitrag den oben beschriebenen Mechanismen zukommt: Dass Jugendliche mit Migrationshintergrund eine höhere Bildungsmotivation aufweisen als Jugendliche ohne Migrationshintergrund lässt sich zu 33,3 % auf migrationsspezifische Erwartungen und Ansprüche des sozialen Umfeldes zurückführen. So zeigen die bivariaten Analysen, dass die Eltern der Jugendlichen mit Migrationshintergrund gegenüber den Eltern von Jugendlichen ohne Migrationshintergrund im Durchschnitt mehr als doppelt so häufig erwarten, dass ihr heranwachsendes Kind „studieren geht“ (Tab. 7). Hinzu kommt, dass bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund der Anteil der Freundinnen und Freunde, die den Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung anstreben, etwas höher ist als bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund (Tab. 7). Wird der Erklärungsbeitrag der Erwartungen und Ansprüche des sozialen Umfeldes von 33,3 % weiter aufgeschlüsselt (vgl. Tab. 44-A), zeigt sich, dass die höheren Bildungserwartungen in Migrantenfamilien mit einem Erklärungsanteil von 25,9 % einen mehr als dreimal so großen Erklärungsbeitrag leisten wie die migrationsspezifischen Bildungsansprüche der Freundinnen und Freunde (7,4 %).

Migrationsbedingte Schulleistungen und sprachliche Kompetenzen (bzw. primäre Effekte des Migrationshintergrundes), die ebenfalls in den bivariaten Analysen

offengelegt werden (Tab. 7), vermitteln dagegen nur 6,8 % der Migrationsdifferenzen in der Bildungsmotivation. Antizipierte Diskriminierungen auf dem Ausbildungsmarkt können zu 4,5 % erklären, warum Jugendliche mit Migrationshintergrund am Ende der Sekundarstufe I eine höhere Bildungsmotivation für den Erwerb einer Hochschulreife aufweisen (Abb. 8). Dass Jugendliche mit Migrationshintergrund über eine geringere Ausstattung mit bildungsrelevante Ressourcen verfügen als Jugendliche ohne Migrationshintergrund (Tab. 7), spielt dagegen keine Rolle für die Erklärung des Einflusses des Migrationshintergrundes auf die Bildungsmotivation (Abb. 8).

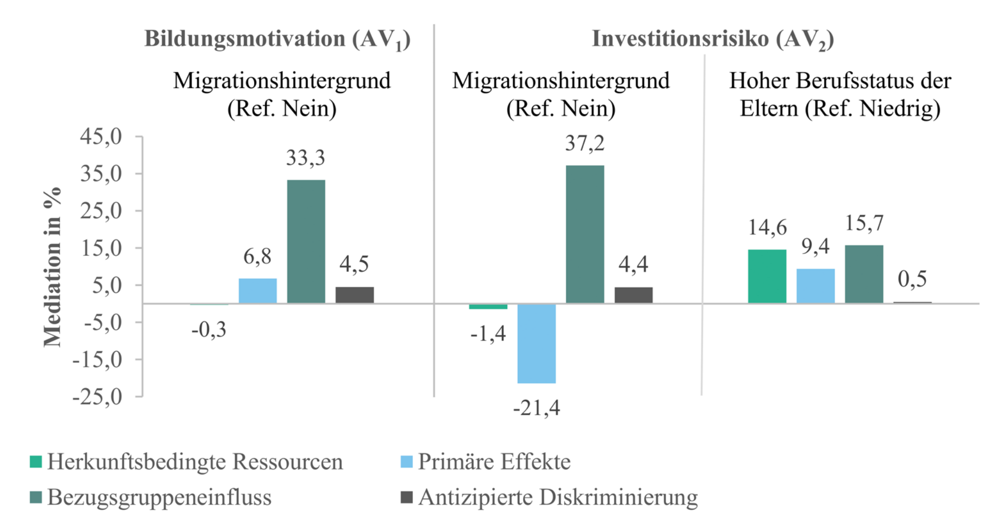


Abbildung 8: Relativer Beitrag der Mechanismen für die Erklärung schicht- und migrationsspezifischer Unterschiede in der Bildungsmotivation und im Investitionsrisiko (Mediation in %) (Quelle: LifBi, NEPS Startkohorte 4, DOI: 10.5157/NEPS:SC4:10.0.0. Eigene Berechnung [N = 4.962], imputierte Daten [m = 50].)

Anmerkungen: Die Abbildung zeigt die Dekomposition der Mediationseffekte aus Tabelle 19. „Mediation in %" gibt den relativen Erklärungsbeitrag des entsprechenden Mechanismus an. Aufgrund von Rundungen können die aufsummierten Prozentwerte der einzelnen Sets an Mediatorvariablen von der Summe der Mediation abweichen. Vgl. Tabelle 44-A für eine differenzierte Betrachtung.

Lesehilfe: Positive Prozentanteile geben an, dass Unterschiede nach dem Migrationshintergrund bzw. dem Berufsstatus der Eltern durch den jeweiligen Erklärungsmechanismus reduziert werden. Negative Werte zeigen an, dass die Kontrolle des entsprechenden Mechanismus die Unterschiede nicht erklärt, sondern vergrößert.

Die zuvor beschriebenen migrationsspezifischen Erwartungen und Ansprüche der sozialen Bezugsgruppen leisten mit 37,2 % ebenfalls den stärksten Erklärungsbeitrag dafür, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund das Investitionsrisiko, eine Hochschulreife zu erwerben, geringer einschätzen als Jugendliche ohne Migrationshintergrund (Abb. 8). Auch in Bezug auf das Investitionsrisiko zeigt sich, dass ein Großteil des Erklärungsbeitrages auf migrationsspezifische Bildungserwartungen der Eltern entfällt (23,9 %). Die Bildungsansprüche von Freundinnen und Freunden

vermitteln dagegen etwa 13,3 % der migrationsspezifischen Einschätzung der Investitionsrisiken (vgl. Tab. 44-A).

Schulleistungen und sprachliche Kompetenzen erklären hingegen nicht die migrationsspezifische Wahrnehmung der Investitionsrisiken, sondern vergrößern die Migrationsunterschiede um 21,4 % (Abb. 8). Dieses Phänomen ist wie folgt zu interpretieren: Ohne die Berücksichtigung der schulischen Leistungen und sprachlichen Kompetenzen wird der Zusammenhang zwischen dem Migrationshintergrund und dem Investitionsrisiko, eine Hochschulreife zu erwerben, ein Stück weit verdeckt (*Suppressionseffekt*; vgl. auch Becker & Gresch, 2016, S. 75 für die Diskussion von Suppressionseffekten in Bezug auf den positiven Zusammenhang zwischen dem Migrationshintergrund und den Bildungsaspirationen). Dieser Suppressionseffekt hängt damit zusammen, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund einerseits im Durchschnitt schlechtere Schulleistungen und sprachliche Kompetenzen aufweisen als Jugendliche ohne Migrationshintergrund (Tab. 7); andererseits führen gute Schulleistungen und sprachliche Kompetenzen dazu, dass das Investitionsrisiko einer weiterführenden Schule geringer eingeschätzt wird (Tab. 18). Migrationsbedingte Unterschiede in der Ausstattung mit bildungsrelevanten Ressourcen (Tab. 7) vergrößern den Migrationseffekt ebenfalls, aber nur marginal (Abb. 8). Die Erwartung, auf dem Ausbildungsmarkt diskriminiert zu werden, erklärt dagegen zu 4,4 %, warum Jugendliche mit Migrationshintergrund das Investitionsrisiko niedriger einschätzen als Jugendliche ohne Migrationshintergrund (Abb. 8).

Die schichtspezifischen Erwartungen und Ansprüche des sozialen Umfeldes (Tab. 7) erklären zudem am stärksten (15,7 %, Abb. 8), warum Jugendliche mit statushohen Eltern das Investitionsrisiko, eine Hochschulreife zu erwerben, niedriger einschätzen als Jugendliche mit statusniedrigen Eltern: 12,2 % der Differenzen sind darauf zurückzuführen, dass im Freundeskreis der Jugendlichen, deren Eltern einen hohen Berufsstatus vorweisen, etwas mehr Personen ein Abitur anstreben als im Freundeskreis der Jugendlichen mit statusniedrigen Eltern. Schichtspezifische Bildungserwartungen der Eltern leisten dagegen nur einen Erklärungsanteil von 3,5 % (vgl. Tab. 44-A). Damit haben die Bildungsansprüche der Freundinnen und Freunde für die Erklärung der sozialen Herkunftsunterschiede beim wahrgenommenen Investitionsrisiko ein stärkeres Gewicht als die Bildungserwartungen der Eltern.

Weitere 14,6 % des Effektes eines hohen elterlichen Berufsstatus liegen zudem darin begründet, dass Jugendliche mit statushohen Eltern über eine höhere Ausstattung mit bildungsrelevanten Ressourcen verfügen als Jugendliche mit statusniedrigen Eltern (Abb. 8; Tab. 7 für soziale Herkunftsunterschiede in den bildungsrelevanten Ressourcen). Abb. 8 legt darüber hinaus offen, dass 9,4 % des Unterschiedes zwischen Jugendlichen mit statusniedrigen Eltern und Jugendlichen mit statushohen Eltern durch primäre Effekte der sozialen Herkunft zustande kommen (für soziale Herkunftsunterschiede in den Schulleistungen und sprachlichen Kompetenzen siehe Tab. 7). Antizipierte Diskriminierungen auf dem Ausbildungsmarkt sind dagegen nicht von Bedeutung für die Entstehung der sozialen Herkunftsunterschiede im wahrgenommenen Investitionsrisiko (Abb. 8).

5.4 Zusammenfassung

Aus den vorliegenden Befunden der linearen Regressionsanalysen geht insgesamt hervor, dass Unterschiede nach dem Migrationshintergrund und der sozialen Herkunft primär in Bezug auf die Wahrnehmung des Investitionsrisikos von weiterführenden Schulen vorliegen. Jugendliche hoher sozialer Herkunft schätzen das Investitionsrisiko, eine Hochschulreife zu erwerben, signifikant geringer ein als Jugendliche niedriger sozialer Herkunft. Es zeigt sich aber auch, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund das Investitionsrisiko signifikant niedriger einstufen als Jugendliche ohne Migrationshintergrund.

Der Befund, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund eine höhere Bildungsmotivation haben, eine Hochschulreife zu erwerben, ist anschlussfähig an die vielfach nachgewiesenen überdurchschnittlichen Bildungsaspirationen in Migrantenfamilien (Becker & Gresch, 2016) und wird im Rahmen der Diskussion der Ergebnisse weiter vertieft (vgl. Abschnitt 8.1.1). Die multivariaten Analysen zeigen des Weiteren, dass direkte Effekte der sozialen Herkunft auf die Bildungsmotivation unter der Kontrolle der zuvor genannten Bedingungen nicht vorliegen. Indirekte Effekte der sozialen Herkunft auf die Bildungsmotivation äußern sich aber insofern, als die familiäre Ausstattung mit bildungsrelevanten Ressourcen, die zwischen den sozialen Schichten variiert (Tab. 7), einen substanziellen Erklärungsbeitrag für die subjektiven Wert-Erwartungen der Jugendlichen leistet. In Bezug auf die Erfolgserwartung, einen Ausbildungsplatz zu erhalten, liegen dagegen keine substanziellen Effekte des Migrationshintergrundes und der sozialen Herkunft vor.

Die Ergebnisse der KHB-Mediatoranalyse unterstreichen des Weiteren, dass Bezugsgruppeneinflüsse den stärksten Erklärungsbeitrag für die migrations- und schichtspezifischen Unterschiede in der Bildungsmotivation und im wahrgenommenen Investitions-risiko leisten. Mit Blick auf den Einfluss des Migrationshintergrundes deuten die Ergebnisse darauf hin, dass migrationsspezifische Wert-Erwartungen im Wesentlichen das Ergebnis des theoretisch vermuteten Zuwandereroptimismus in Migrantenfamilien sind. Die sozialen Herkunftsunterschiede in der Einschätzung des Investitionsrisikos, eine Hochschulreife zu erwerben, werden dagegen nahezu im gleichen Maße über schichtspezifische Unterschiede in den Ansprüchen und Erwartungen des sozialen Umfeldes, in der familiären Ressourcenlage und über primäre Herkunftseffekte vermittelt.

Die vorliegenden Ergebnisse der linearen Regressionsanalysen verweisen darüber hinaus darauf, dass die Bildungserwartungen und -ansprüche des sozialen Umfeldes nicht nur für die Erklärung schicht- und migrationsspezifischer Wert-Erwartungen eine Rolle spielen. Auch insgesamt betrachtet haben die Erwartungen und Ansprüche des sozialen Umfeldes im Vergleich zu den anderen herangezogenen Prädiktoren ein höheres Gewicht für die Erklärung der Bildungsmotivation und des Investitionsrisikos von Jugendlichen. Für die Bildungsmotivation der Jugendlichen scheinen die Erwartungen und Ansprüche des sozialen Umfeldes – neben dem akademischen Selbstkonzept – nahezu ausschließlich von Bedeutung zu sein: Welche

Noten die Jugendlichen in Deutsch oder Mathematik erzielen und welche sprachlichen Kompetenzen sie aufweisen, übt unter sonst gleichen Bedingungen keinen Einfluss auf die Bildungsmotivation aus. Bei der Einschätzung des Investitionsrisikos spielen Schulleistungen und sprachliche Kompetenzen dagegen eine Rolle, die aber im Vergleich zu den Erwartungen und Ansprüchen des sozialen Umfeldes eher gering ist. Um dieses Ergebnis abzusichern, wurden in einem weiteren Schritt aus dem Gesamtmodell sukzessive die zentralen Erklärungsfaktoren ausgeschlossen und bei jedem Entfernen die Modellverschlechterung (gemessen am korrigierten R^2) verglichen (vgl. Wolf & Best, 2010, S. 632). Dieser Prüfschritt bestätigt, dass die Bildungserwartungen und -ansprüche des sozialen Umfeldes (bzw. die Bezugsgruppeneinflüsse) am bedeutsamsten für die Erklärung der Bildungsmotivation und des Investitionsrisikos sind (Tab. 20).

Tabelle 20: Bedeutung der Erklärungsfaktoren für die Bildungsmotivation und das Investitionsrisiko

Gesamtmodelle ohne die folgenden Variablen	**Bildungsmotivation (AV_1)**		**Investitionsrisiko (AV_2)**	
	Korrigiertes R^2	**Veränderung in Prozentpunkten**	**Korrigiertes R^2**	**Veränderung in Prozentpunkten**
Migrationshintergrund	3,1 %	-0,2	17,2 %	-0,4
Soziale Herkunft (Berufsstatus und Bildung der Eltern)	3,2 %	-0,1	17,4 %	-0,2
Schulleistungen und sprachliche Kompetenzen	3,2 %	-0,1	16,9 %	-0,7
Bildungsrelevante Ressourcen	3,3 %	0,0	17,0 %	-0,6
Bezugsgruppeneinflüsse	2,0 %	-1,3	13,9 %	-3,7
Antizipierte Diskriminierung	3,2 %	-0,1	17,5 %	-0,1
Gesamtmodell	**3,3 %**		**17,6 %**	

Anmerkung: Berechnung des R^2 nach Auslassen einzelner Variablen aus Modell 1.3 und 2.3. Je größer die Modellverschlechterung, desto bedeutsamer ist bzw. sind die entsprechende(n) Variable(n).

6 Übergangsverläufe nach Verlassen der Sekundarstufe I

Nachdem zuvor die subjektiven Einschätzungen vor Verlassen der Schule untersucht wurden, werden in diesem Abschnitt die individuellen Bildungsverläufe nach Verlassen der allgemeinbildenden Sekundarstufe I analysiert. Bislang liegen nur wenige Studien vor, die Aussagen über die vielfältigen Bildungsverläufe von Schulentlassenen der Sekundarstufe I zulassen (vgl. Abschnitt 1). Im Zentrum dieses Abschnitts stehen daher die Übergangsprozesse von Jugendlichen, die zwischen 2011 und 2013 eine allgemeinbildende Schule der Sekundarstufe I nach der Jahrgangsstufe 9 und 10 verlassen haben und maximal einen mittleren Schulabschluss vorweisen. Mit den Daten lassen sich die Übergangsprozesse der Jugendlichen für einen Beobachtungszeitraum von 24 Monaten empirisch nachzeichnen. In einem ersten Schritt erfolgen eine deskriptive Beschreibung und Visualisierung der aggregierten Bildungsverläufe (Abschnitt 6.1). Auf der Grundlage der Befunde der Sequenzmuster- und der darauf aufbauenden Clusteranalysen werden daran anknüpfend die Individualität und Vielfalt der empirischen Übergangsprozesse dargelegt (Abschnitt 6.2). Abschließend werden sozialstrukturelle Unterschiede in den Übergangsprozessen offengelegt (Abschnitt 6.3).

6.1 Deskriptive Befunde zu den aggregierten Übergangsverläufen

Die aggregierte Betrachtung der Verläufe zeigt zunächst für jeden Monat nach Verlassen der Jahrgangstufe 9 und 10, zu welchen Gesamtanteilen sich die Schulentlassenen auf die entsprechenden (Bildungs-)Optionen verteilen (Abb. 9). Zu beachten ist hierbei, dass die individuellen Verläufe – aufgrund der aggregierten Betrachtung – nicht sichtbar werden. Es zeichnet sich jedoch ein Gesamtbild über die Unterschiede in den Übergangsprozessen ab: Bezogen auf die Gesamtheit der Jugendlichen zeigt sich, dass sich drei Monate[44] nach (erstmaligem) Verlassen der allgemeinbildenden Schule 40,4 % im dualen System und 12,2 % im Schulberufssystem befinden. Ein nahtloser Übergang in vollqualifizierende Ausbildung zeigt sich damit bei etwa 52,6 % der Jugendlichen. Außerdem sind 16,0 % der Schulabgängerinnen und -abgänger zu diesem Zeitpunkt in eine weiterführende Schule zum Erwerb eines höheren Schulabschlusses eingemündet. Hierbei handelt es sich vorwiegend um beruf-

---

44 Da viele Absolventinnen und Absolventen die Schule im Sommer verlassen und erst im September, teilweise auch erst über die Nachvermittlung, in eine Ausbildung einmünden, wird nachfolgend erst der 3. Monat nach Verlassen der Schule beschrieben (vgl. auch Beicht et al., 2008, S. 167).

liche Schulen, bei denen der Erwerb einer (Fach-)Hochschulreife im Vordergrund steht (z. B. Fachoberschulen und berufliche Gymnasien). Weitere 21,9 % besuchen eine berufsvorbereitende Maßnahme im Übergangssektor. Etwa 4,0 % der Schulentlassenen sind ungelernt erwerbstätig, 2,3 % der befragten Personen befinden sich 3 Monate nach dem Verlassen der allgemeinbildenden Schule in Arbeitslosigkeit (Abb. 9).

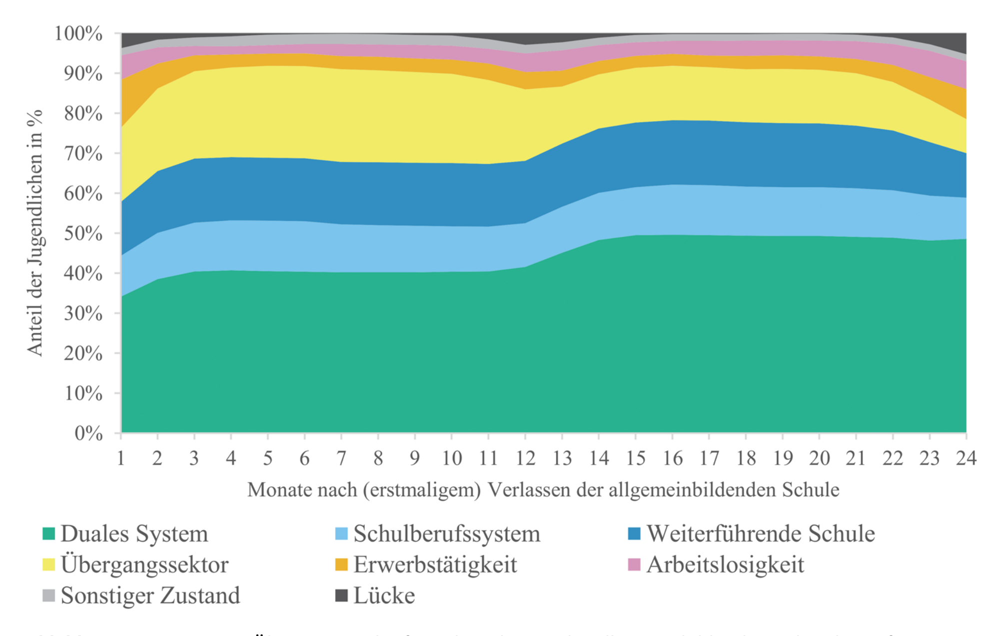


Abbildung 9: Aggregierte Übergangsverläufe nach Verlassen der allgemeinbildenden Sekundarstufe I (Quelle: LIfBi, NEPS Startkohorte 4, DOI: 10.5157/NEPS:SC4:10.0.0. Eigene Berechnung, gewichtete Daten [ungewichtete Fallzahl = 4.962]. Für individuelle Verläufe siehe Abb. 23-A)

Zwei Jahre nach dem (erstmaligen) Verlassen der allgemeinbildenden Schule ist das Bild deutlich verändert: So ist der Anteil der Jugendlichen, der sich im dualen System befindet, um 8,2 Prozentpunkte auf 48,6 % gestiegen. Weiterhin befinden sich 10,3 % der Schulabgängerinnen und -abgänger im Schulberufssystem. Nach zwei Jahren ist damit 58,9 % der Jugendlichen der Übergang in eine vollqualifizierende Ausbildung gelungen. Unter weiterer Berücksichtigung, dass 11,2 % der Jugendlichen einen höheren Schulabschluss im Rahmen weiterführender Schulen anstreben, sind damit fast ein Drittel der Schulabgängerinnen und -abgänger (30,0 %) selbst zwei Jahre nach Verlassen der Schule noch nicht in eine Berufsausbildung übergegangen (Abb. 9). Zusammenfassend zeigt sich, dass der Weg von der allgemeinbildenden Schule in die Berufsausbildung nicht für alle Jugendlichen geradlinig verläuft. Um die interne Varianz bzw. die Vielfalt und Individualität der Übergangsprozesse und damit auch Fragen der Stabilität von Ausbildungsverläufen zu untersuchen, ist die nachfolgende Betrachtung der individuellen Verläufe der Jugendlichen erforderlich.

6.2 Verlaufsmuster nach Verlassen der allgemeinbildenden Sekundarstufe I – Ergebnisse der Sequenzmuster- und Clusteranalysen[45]

Auf der Grundlage der Sequenzmuster- und Clusteranalysen (vgl. Abschnitt 4.5) können sechs inhaltlich verschiedene Verlaufsmuster für die ersten 24 Monate nach erstmaligem Verlassen einer allgemeinbildenden Schule der Sekundarstufe I unterschieden werden (Abb. 10; Abb. 11). Nachfolgend werden die zentralen Charakteristika der Verlaufsmuster beschrieben. Im Zentrum stehen dabei die Fragen, welche Wege die Jugendlichen nach Verlassen der allgemeinbildenden Sekundarstufe I beschreiten, wie viel Zeit vergeht, bis sie in eine vollqualifizierende Berufsausbildung oder eine weiterführende Schule zum Erwerb einer (Fach-)Hochschulreife einmünden und wie stabil die Übergangsprozesse sind. Abbildung 10 visualisiert hierzu für alle sechs Cluster die aggregierten Verlaufsmuster, Abbildung 11 stellt zudem die individuellen Bildungsverläufe der Schulentlassenen entlang des Beobachtungszeitraums dar.

Das erste Verlaufsmuster *Direkter Übergang ins duale System* umfasst etwa 38 % der 4.962 Schulabgängerinnen und Schulabgänger (Tab. 21): Jugendliche dieses Clusters gehen nach Verlassen der Schule zu hohen Anteilen nahtlos in eine Berufsausbildung im dualen System über. Drei Monate nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule ist bereits 97,3 % dieser Jugendlichen der Übergang ins duale System gelungen. Fünf Monate nach dem Schulaustritt sind alle Personen dieses Verlaufstyps ins duale System übergegangen (Abb. 10). Ihre Ausbildungsverläufe sind zudem stabil: während des Beobachtungszeitraums verbleiben 97,0 % der eingemündeten Personen im dualen System (Tab. 21).

Etwa 10 % der Jugendlichen gehören dem Cluster *Verzögerter Übergang ins duale System* an (Tab. 21): Die Mehrheit (66,2 %) mündet zunächst in eine Maßnahme des Übergangssektors (Dauer durchschnittlich 8,5 Monate). 15,4 % des Clusters gehen nahtlos nach Verlassen der Schule in eine vollqualifizierende Ausbildung über, verlassen diese allerdings schon nach wenigen Monaten und wechseln anschließend in eine berufsvorbereitende Maßnahme (Abb. 11). Ein Zehntel der Gruppe geht zunächst kurzzeitig einer ungelernten Erwerbstätigkeit nach. Ab der Mitte des Beobachtungszeitraums (bzw. ab dem zwölften Monat nach Verlassen der Schule) steigt der Anteil jener Jugendlichen, die den Übergang ins duale System geschafft haben, deutlich an (Anstieg von 8,9 % in Monat 11 auf 94,9 % in Monat 15, Abb. 10). Der Großteil dieser Jugendlichen, die verspätet (zwischen Monat 11 und Monat 15) ins duale System eingemündet sind, verbleibt bis zum Ende des Beobachtungszeitraums im dualen System: Nur etwa 7,5 % der verspätet eingemündeten Jugendlichen verlässt die aufgenommene betriebliche Ausbildung vorzeitig (Tab. 46-A), wobei aufgrund des eingeschränkten Beobachtungszeitraums bislang nur ein Teil des Ausbildungsverlaufs ersichtlich ist.

45 Bestandteile der Analysen dieses Abschnitts wurden bereits in Busse (2020) veröffentlicht.

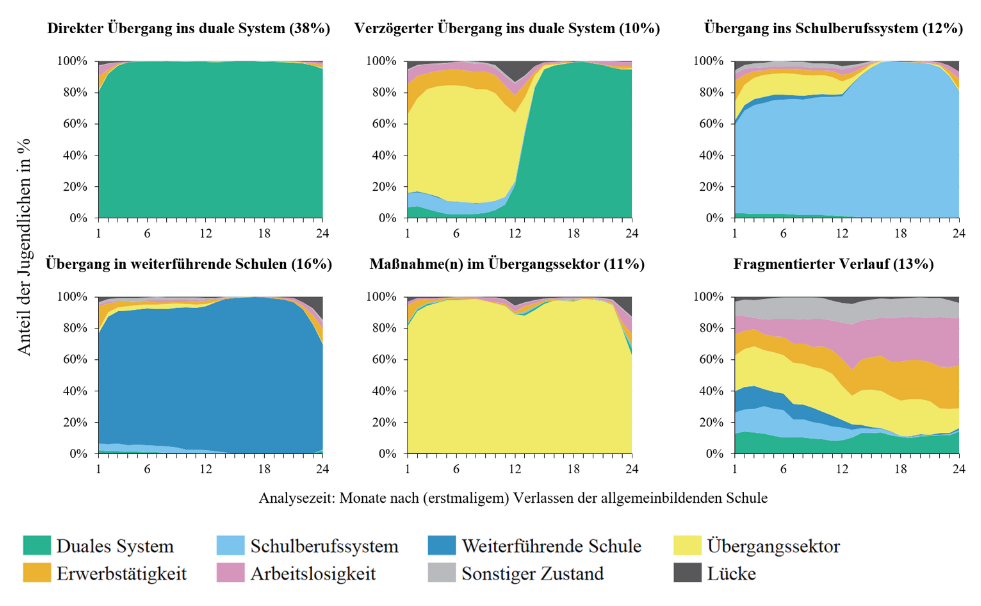


Abbildung 10: Monatliche Statusverteilung[1] nach Verlaufsmuster für die ersten 24 Monate nach Verlassen der allgemeinbildenden Sekundarstufe I (Quelle: LIfBi, NEPS Startkohorte 4, DOI: 10.5157/NEPS:SC4:10.0.0. Eigene Berechnung auf der Grundlage von Sequenzmuster- und Clusteranalysen, gewichtete Daten [N = 4.962]. Siehe auch Busse [2020])

[1] Lesehilfe: Jugendliche des Verlaufsmusters
[2] „Verzogerter Ubergangs ins duale System" befinden sich im Monat 6 zu 74 % in einer Masnahme des Ubergangsektors, in Monat 15 sind dies hingegen nur noch 2 %, wahrend 95 % zu diesem Zeitpunkt eine betriebliche Ausbildung aufgenommen haben.

Das dritte Verlaufsmuster beschreibt für etwa 12 % der Jugendlichen den *Übergang ins Schulberufssystem*: Im Durchschnitt verbringen die Jugendlichen 19,9 Monate in einer vollzeitschulischen Ausbildung (Tab. 21). Der Großteil der Jugendlichen des Clusters (69,3 %) nimmt direkt nach Verlassen der Schule eine vollzeitschulische Ausbildung im Schulberufssystem auf. Bei einem kleineren Teil des Clusters verzögert sich zunächst der Übergang, vorwiegend durch Phasen im Übergangssektor (13,6 %), zu kleineren Anteilen auch durch weiterführende Schulbesuche (3,8 %). Zwölf Monate nach Verlassen der Schule haben fast drei Viertel der Jugendlichen den Übergang ins Schulberufssystem geschafft. Weitere fünf Monate später (17 Monate nach Verlassen der Schule) befindet sich das gesamte Cluster in einer vollzeitschulischen Ausbildung (Abb. 10). Der zum Ende des Beobachtungszeitraums festzustellende Rückgang des Anteils von Jugendlichen in vollzeitschulischer Ausbildung ist vor dem Hintergrund zu interpretieren, dass fast ein Drittel des Clusters am Ende des Beobachtungsfensters einen Ausbildungsabschluss im Rahmen einer zweijährigen Ausbildung vorweist (vorwiegend in Berufen der Haus- und Familienpflege sowie in Berufen der Kinderbetreuung und -erziehung).[46] Zudem zeigt der

46 Zusätzliche Berechnungen, die nicht in Tabelle 21 ausgewiesen sind.

vergleichsweise niedrige Anteil vorzeitiger Austritte aus einer vollqualifizierenden Ausbildung (6,4 %), dass Jugendliche dieses Cluster kontinuierliche Ausbildungsverläufe aufweisen (Tab. 21).

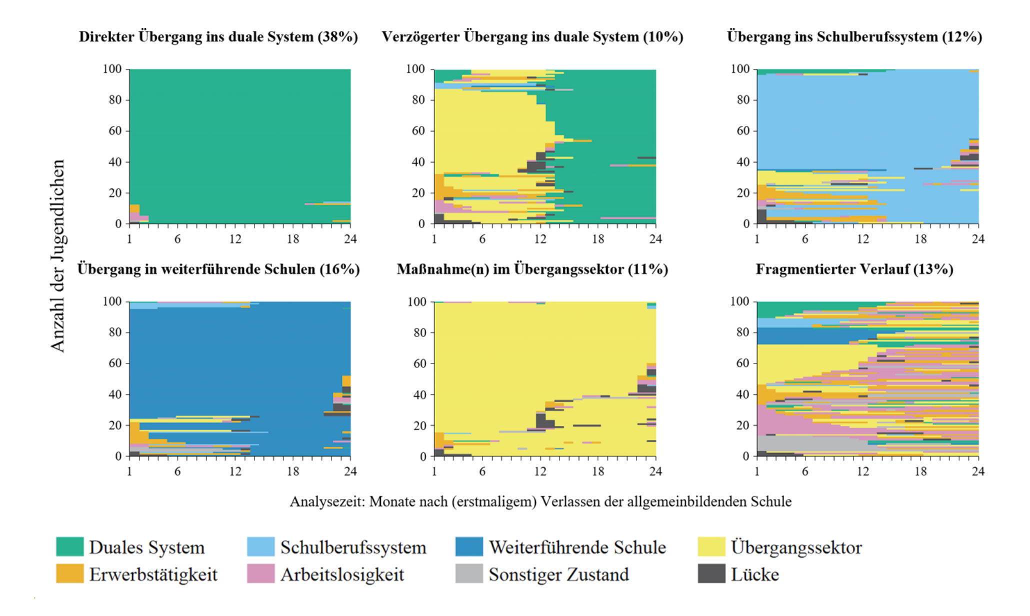


Abbildung 11: Individuelle Verläufe[1] von 100 zufällig ausgewählten Schulentlassenen aus den jeweiligen Verlaufsmustern (Quelle: LIfBi, NEPS Startkohorte 4, DOI: 10.5157/NEPS:SC4:10.0.0. Eigene Berechnung auf der Grundlage von Sequenzmuster- und Clusteranalysen, gewichtete Daten [N = 4.962])

[1] Zur technischen Umsetzung der Visualisierung der individuellen Bildungsverläufe wurden in jedem Cluster 100 Personen zufällig ausgewählt (vgl. Brzinsky-Fay, Kohler & Luniak, 2006, S. 445 zum Problem des Overplottings). Lesehilfe: Jeder Wert auf der y-Achse kennzeichnet den Bildungsverlauf einer Probandin bzw. eines Probanden.

Das vierte Verlaufsmuster kennzeichnet hingegen den Weg von Jugendlichen, die ihren Schulbesuch durch einen Wechsel in eine andere weiterführende Schule der Sekundarstufe II fortsetzen (*Übergang in weiterführende Schulen*, etwa 16 % der Schulentlassenen). In den weiterführenden Schulen, bei denen es sich größtenteils um berufliche Schulen handelt (z. B. Fachoberschulen oder berufliche Gymnasien), verbleiben die Jugendlichen beinahe während des gesamten Beobachtungszeitraums (Dauer im Durchschnitt 21,4 Monate) mit dem Ziel des Erwerbs einer (Fach-)Hochschulreife. Der Erwerb einer Fachhochschulreife gelingt – im Beobachtungsfenster – etwa 44,7 % der Jugendlichen dieses Clusters (Tab. 21).

Bei einem Viertel der Schulentlassenen sind die Übergangsprozesse hingegen von hohen Unsicherheiten und Risiken geprägt. Im fünften Verlaufsmuster gruppieren sich etwa 11 % der Befragten mit langen Verweildauern im Übergangssektor: Im Durchschnitt verbringt die Gruppe 22,2 Monate in berufsvorbereitenden *Maßnahmen des Übergangssektors* (Tab. 21). Während zwei Drittel der Jugendlichen über den gesamten Beobachtungszeitraum eine Maßnahme der Berufsvorbereitung – über-

wiegend an einer zweijährigen Berufsfachschule – besuchen, durchläuft ein Drittel mindestens zwei Maßnahmen im Übergangssektor (Tab. 45-A). Da der Beobachtungszeitraum auf 24 Monate beschränkt ist, können nur bedingt Schlussfolgerungen zum weiterem Bildungsverlauf der Jugendlichen gezogen werden. Dennoch deutet sich – vor allem im Vergleich zu den Jugendlichen mit verzögerten Übergangen ins duale System (Verlaufsmuster 2) – an, dass der Besuch der berufsvorbereiten Maßnahmen die bestehenden Eintrittshürden einer Berufsausbildung bislang nicht reduzieren kann. Nur 6,4 % der Jugendlichen des Verlaufsmusters 5 befinden sich 24 Monate nach Verlassen der Schule in einer vollqualifizierenden Ausbildung. Noch kritischer wird das Bild zum weiteren Werdegang, wenn berücksichtigt wird, dass zu Beginn des Schulaustritts nur etwa 3,3 % der Jugendlichen einer ungelernten Arbeit nachgehen oder arbeitslos sind und dieser Anteil zum Ende des Beobachtungszeitraums auf 17,4 % ansteigt (Abb. 10).

Dennoch ist auch zu berücksichtigen, dass etwa 14,4 % der Jugendlichen in Verlaufsmuster 5 zusätzliche Schulabschlüsse im Rahmen der Maßnahmen des Übergangssektors erwerben. Menze und Holtmann (2019, S. 528) zeigen, dass das Nachholen von Abschlüssen im Übergangssektor signifikant die Übergangswahrscheinlichkeit in eine berufliche Ausbildung erhöht. Aufgrund des begrenzten Beobachtungszeitraums muss an dieser Stelle jedoch offenbleiben, welche Anschlussperspektiven aus dem Erwerb zusätzlicher Abschlüsse resultieren. Verlaufs- und Sequenzanalysen mit den Daten der BIBB-Übergangsstudie 2011 zeigen allerdings, dass etwa ein Drittel der Teilnehmenden an berufsvorbereitenden Maßnahmen des Übergangssektors „anschließend einen als problematisch einzuschätzenden Werdegang“ hat (BIBB, 2013, S. 109).

Schwierige und erfolglose Übergangswege zeigen sich am stärksten im letzten Verlaufsmuster *Fragmentierter Verlauf*, dem etwa 13 % der Jugendlichen angehören. Sie weisen überdurchschnittlich häufige Zustandswechsel auf (M = 3,5): So vermischen sich kurze Phasen der Berufsvorbereitung im Übergangssektor mit einer durchschnittlichen Dauer von 5,4 Monaten mit Phasen der Arbeitslosigkeit und ungelernter Erwerbstätigkeit (Dauer im Durchschnitt 5,0 bzw. 4,3 Monate; Tab. 21; Abb. 10). Die Unbeständigkeit der Übergangsverläufe dieser Jugendlichen wird ebenfalls durch Abb. 11 verdeutlicht. Verlaufsmuster 6 ist zum einen aufgrund des sich hier andeutenden häufigen Wechsels von Such- und Orientierungsphasen als problematisch aufzufassen, zum anderen verlaufen aufgenommene Ausbildungsepisoden sehr instabil: Mehr als die Hälfte (ca. 56,2 %) der begonnenen vollqualifizierenden Berufsausbildungen wird vorzeitig beendet (Tab. 21). Der Großteil (etwa 83,6 %) befindet sich auch 24 Monate nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule weder in einer vollqualifizierenden Ausbildung noch in einer weiterführenden Schule. Über die Hälfte der „erfolglosen“ Jugendlichen geht ohne Abschluss einer Berufsausbildung einer Erwerbstätigkeit nach (27,4 %) oder ist arbeitslos (30,1 %). Weitere 12,4 % befinden sich in Maßnahmen des Übergangssektors (Abb. 10). Zusammenfassend ist dieses Verlaufsmuster besonders problematisch.

Tabelle 21: Verlaufsmuster nach zentralen Charakteristiken (Quelle: LIfBi, NEPS Startkohorte 4, DOI: 10.5157/NEPS:SC4:10.0.0. Eigene Berechnung, gewichtete Prozent- und Mittelwerte)

Merkmale	Direkter Übergang ins duale System	Verzögerter Übergang ins duale System	Übergang ins Schulberufssystem	Übergang in weiterführende Schulen	Maßnahme(n) im Übergangssektor	Fragmentierter Verlauf
N (ungewichtet)	1.805	573	575	678	677	654
Zeilenprozente	38 %	10 %	12 %	16 %	11 %	13 %
Durchschnittliche Dauer in Monaten im Zustand						
Weiterführende Schule	0,0	0,0	0,4	21,4	0,1	1,3
Übergangssektor	0,0	8,5	1,9	0,4	22,2	5,4
Duales System	23,5	11,7	0,4	0,2	0,1	2,8
Schulberufssystem	0,0	0,8	19,9	0,5	0,1	1,7
Erwerbstätigkeit	0,2	1,4	0,7	0,6	0,5	4,3
Arbeitslosigkeit	0,2	0,9	0,4	0,3	0,5	5,0
Sonstiger Zustand	0,0	0,1	0,3	0,2	0,1	2,9
Lücke	0,1	0,5	0,4	0,4	0,4	0,4
Häufigkeit der Wechsel zwischen Zuständen (Spaltenprozente und Mittelwert)						
kein Wechsel	75,5 %	0,0 %	38,3 %	37,8 %	34,4 %	4,1 %
1 Wechsel	19,4 %	31,7 %	36,1 %	41,9 %	36,4 %	24,5 %
mehr als 1 Wechsel	5,1 %	68,3 %	25,6 %	20,3 %	29,1 %	71,4 %
Durchschnitt Wechsel	1,3	3,2	2,0	1,9	2,2	3,5
Häufigkeit des vorzeitigen Austritts[1] aus dem Dualen System bzw. Schulberufssystem (Spaltenprozente)						
Mindestens ein vorzeitiger Austritt	3,0 %	16,7 %	6,4 %	23,1 %	25,5 %	56,2 %
Zusätzlich erworbene Abschlüsse (Spaltenprozente)						
Anteil der Personen, die einen zusätzlichen Schulabschluss erwerben	–[2]	–	–	44,7 %	14,4 %	–
Davon:						
Hauptschulabschluss	–	–	–	0,0 %	12,3 %	–
Mittlerer Abschluss	–	–	–	0,0 %	85,8 %	–
Fachhochschulreife	–	–	–	100,0 %	1,9 %	–

[1] Der Anteil vorzeitiger Austritte bezieht sich nur auf Personen, die auch eine Ausbildung begonnen haben.
[2] Werte unter 5 % werden nicht ausgewiesen.

Zwischenfazit
Die Sequenzmuster- und Clusteranalysen legen stark ausdifferenzierte und vielfältige Muster in den Übergangsprozessen von Schulabgängerinnen und Schulabgängern und Absolventinnen und Absolventen nach der Jahrgangsstufe 9 und 10 offen. Über die ersten drei Verlaufsmuster hinweg zeigen sich bei etwa 60 % der Jugendlichen entweder direkte (Verlaufsmuster 1) bzw. verzögerte Übergänge ins duale System (Verlaufsmuster 2) oder Übergangsverläufe ins Schulberufssystem (Verlaufsmuster 3). Wird zusätzlich berücksichtigt, dass weitere 16 % in weiterführende Schulen übergehen, gelingt drei Viertel (76 %) der Schulentlassenen „relativ" geradlinig und ohne große zeitliche Verzögerungen der Übergang in vollqualifizierende Ausbildung oder in weiterführende Bildungsmaßnahmen. Für ein Viertel der Schulentlassenen zeichnen sich in den ersten 24 Monaten nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule erhebliche Eintrittshürden in vollqualifizierender Ausbildung und weiterführender Bildung ab. Ihr Übergangsverlauf ist gekennzeichnet durch beträchtliche zeitliche Einbußen in der Ausbildungseinmündung, überdurchschnittlichen Brüchen im (Aus-)Bildungsverlauf und zum Teil monatelanger Phasen außerhalb der institutionellen Bildungslandschaften. Diese Unsicherheiten und Unstetigkeiten beim Zugang zur beruflichen Ausbildung sowie daraus folgende Einschränkungen im weiteren Lebensverlauf dürften erhebliche Belastungen für diese Gruppe darstellen, wobei der Umgang mit Frustration und Perspektivlosigkeit sicherlich nur eine der vielen zu bewältigenden Herausforderungen darstellt (vgl. Beicht et al., 2008, S. 77). Ein Fortsetzen der Aneinanderreihung misslungener Orientierungsversuche und Handlungsentwürfe, die sich stellenweise schon in dem häufigen Wechseln abzeichnen, birgt mittel- und langfristig das Risiko sozialer Exklusion.

6.3 Sozialstrukturelle Unterschiede in den Übergangsverläufen

Ziel des Abschnitts ist es zunächst auf der Grundlage deskriptiver Befunde zu untersuchen, wie sich die Schulentlassenen in Abhängigkeit von sozialstrukturellen Merkmalen auf die einzelnen Verlaufsmuster verteilen, bevor in Abschnitt 7 im Zuge multivariater Analyseverfahren geprüft wird, welchen Beitrag den im Theorieteil herausgearbeiteten Faktoren zur Erklärung sozialstruktureller Unterschiede zukommt. Nachfolgend werden Unterschiede in den Bildungsverläufen nach Geschlecht, Migrationshintergrund, Schulabschluss und sozialer Herkunft der Jugendlichen beleuchtet. Zudem steht im Vordergrund, welche Eintrittsbarrieren zu vollqualifizierender Ausbildung und weiterführender Bildung für bestimmte Gruppen insgesamt bestehen und wie hoch das Risiko eines unsicheren und unsteten Bildungsverlaufs ist. Hierzu wird gegenübergestellt, zu welchen Anteilen sich die entsprechenden Gruppen auf die unsicheren und unsteten Verlaufsmuster 5 und 6 – auf der einen Seite – und auf die in (Aus-)Bildung führenden Verlaufsmuster 1 bis 4 – auf der anderen Seite – verteilen. Dieser Schritt dient dazu, ein Gesamtbild der sozialstruktu-

rellen Unterschiede in den Zugangschancen zu vollqualifizierender Ausbildung und weiterführender Bildung zu skizzieren.

Zunächst werden *schulleistungsbezogene Differenzen* in den Übergangsverläufen der Schulentlassenen untersucht: Es zeigt sich, dass mit der Höhe des Schulabschlusses das Risiko der Einmündung in die beiden unsicheren und unsteten Verlaufsmuster 5 und 6 von 57,9 % (ohne Schulabschluss) auf 13,9 % (mittlerer Abschluss) sinkt (Abb. 12). Gleichzeitig steigt jedoch auch der Anteil derer, die direkt ins duale System übergehen, von 7,7 % (ohne Schulabschluss) auf 42,5 % (mittlerer Abschluss). Zudem sinkt mit steigendem Schulabschluss auch der Anteil der Jugendlichen mit verzögerten Übergangen ins duale System (Tab. 22).

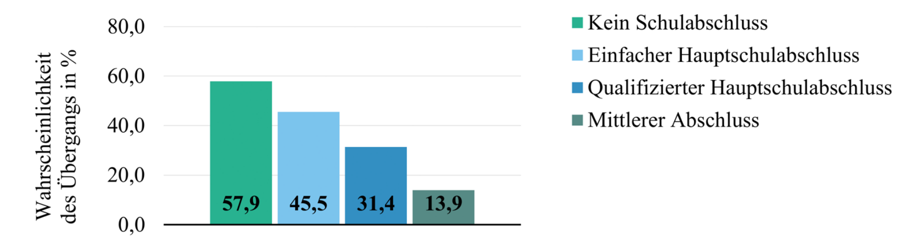


Abbildung 12: Wahrscheinlichkeit des Übergangs in die unsicheren und unsteten Verlaufsmuster 5 und 6 nach schulischer Vorbildung (in %) (Quelle: LIfBi, NEPS Startkohorte 4, DOI: 10.5157/NEPS:SC4:10.0.0. Eigene Berechnung, gewichtete und imputierte Prozentangaben [N = 4.962])

Trotz des hohen Anteils von Jugendlichen ohne Schulabschluss in berufsvorbereitenden oder fragmentierten Bildungsverläufen deuten die Daten dennoch an, dass diese Gruppe beim Übergang in vollqualifizierende Ausbildung nicht chancenlos ist. Bei einem Großteil der Schulentlassenen ohne Abschluss resultieren aus dem Besuch berufsvorbereitender Maßnahmen des Übergangssektors Einstiegswege ins duale System: Etwa 25,1 % der Jugendlichen ohne Schulabschluss befinden sich im Cluster „Verzögerter Übergang ins duale System". Eine vollzeitschulische Ausbildung im Schulberufssystem sowie ein direkter Übergang ins duale System bleibt ihnen hingegen mehrheitlich verwehrt. Erklärungsbedürftig ist, dass trotz der formalen Zugangsbeschränkungen vereinzelt Jugendliche ohne mittleren Schulabschluss in weiterführende (berufliche) Schulen einmünden (Tab. 22). Hierbei handelt es sich um Personen, die die Jahrgangsstufe 9 des regulären Gymnasiums besucht haben und nach der Versetzung in das berufliche Gymnasium wechselten. Beim Eintritt in das berufliche Gymnasium haben sie jedoch noch keinen mittleren Schulabschluss.[47]

Etwas geringere Eintrittsbarrieren in vollqualifizierende Ausbildung sind dagegen bei Jugendlichen mit einfachem Hauptschulabschluss festzustellen: Etwa 27,8 % der Jugendlichen mit einfachem Hauptschulabschluss gelingt der nahtlose Über-

47 „Die Schülerinnen und Schüler besuchen die Klasse 9 des allgemein bildenden Gymnasiums und wechseln nach der Versetzung in die Eingangsklasse des beruflichen Gymnasiums. Sie haben allerdings in diesen Fällen bei Eintritt in das berufliche Gymnasium noch keinen mittleren Schulabschluss; er wird ihnen erst dann zuerkannt, wenn sie am beruflichen Gymnasium in die erste Jahrgangsstufe versetzt worden sind" (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, o. J.).

gang ins duale System, was das Argument der Diskreditierungshypothese, dass Jugendliche mit einfachem Hauptschlussabschluss aus der Bewerberschlange ausgeschlossen werden, abschwächt. Dennoch muss berücksichtigt werden, dass noch etwa 45,5 % dieser Gruppe lange berufsvorbereitende Phasen im Übergangssektor durchläuft oder stark fragmentierte Verläufe erlebt (Verlaufsmuster 5 und 6). Somit weist ein nicht zu vernachlässigender Teil der Jugendlichen mit einfachem Hauptschulabschluss sehr unsichere Übergangsverläufe vor (Tab. 22).

Der Blick auf die Gruppe der Jugendlichen mit qualifiziertem Hauptschulabschluss zeigt dagegen ein deutlich verändertes Bild: Auf dem dualen Ausbildungsmarkt scheinen sie im Vergleich zu Jugendlichen mit einfachem Hauptschulabschluss höhere Ränge in der Bewerberschlange einzunehmen. So gelingt Jugendlichen mit qualifiziertem Hauptschulabschluss 1,5-mal häufiger der direkte Übergang ins duale System als Jugendlichen mit einfachem Hauptschulabschluss (42,3 % vs. 27,8 %). Absolventinnen und Absolventen mit qualifiziertem Hauptschulabschluss und mit mittlerem Schulabschluss gehen dagegen zu beinahe identischen Anteilen direkt ins duale System über (42,3 % vs. 42,5 %). Dennoch finden sich Jugendliche mit qualifiziertem Hauptschulabschluss gegenüber jenen mit mittlerem Abschluss immer noch zweimal so häufig in den unsicheren Verlaufsmustern 5 und 6 wieder (31,4 % vs. 13,9 %). Schulabsolventinnen und -absolventen mit mittleren Schulabschlüssen nutzen hingegen mehrheitlich (23,1 %) die Möglichkeit des Besuchs weiterführender Schulen zum Erwerb einer (Fach-)Hochschulreife (Tab. 22).

Auch wenn der Schwerpunkt dieser Arbeit auf sozialen und migrationsspezifischen Disparitäten liegt, werden aufgrund der Stichprobenselektivität (vgl. Abschnitt 4.1) in einem weiteren Schritt *geschlechterbezogene Unterschiede* in den Übergangsprozessen der Schulentlassenen kurz angeschnitten. Hierzu sei erneut darauf verwiesen, dass junge Frauen signifikant seltener nach der Sekundarstufe I die Schule verlassen bzw. signifikant häufiger die Schule in der allgemeinbildenden Sekundarstufe II zum Erwerb einer (Fach-)Hochschulreife fortsetzen (+9,5 Prozentpunkte gegenüber Männern, Tab. 37-A; Abb. 6). Drei zentrale Befunde legen die Analysen offen: *Erstens* zeigt sich der bekannte Befund geschlechterspezifischer Unterschiede beim Zugang zum dualen System (z. B. Beicht & Walden, 2016): Männliche Jugendliche gehen nach Verlassen der Schule zu deutlich höheren Anteilen direkt ins duale System über als weibliche Jugendliche (46,0 % vs. 29,1 %, Tab. 22). Die geringeren Einmündungsquoten in die betriebliche Ausbildung von jungen Frauen dürften in einem ganz wesentlichen Maße vor dem Hintergrund der stark geschlechterspezifischen Berufswünsche zu diskutieren sein (z. B. Beicht & Walden, 2014a, S. 15, 2015b, S. 325). *Zweitens* gehen junge Frauen häufiger ins Schulberufssystem (18,5 % vs. 7,1 %) und in weiterführende Schulen über als junge Männer (19,1 % vs. 13,7 %). *Drittens* zeigt sich aber auch, dass junge Frauen und Männer nahezu im gleichen Maße in die unsteten und unsicheren Verlaufsmuster 5 und 6 einmünden (Tab. 22).

Deutliche Unterschiede in den Zugangschancen zur Ausbildung und zu weiterführender Bildung lassen sich auch in Abhängigkeit des *Migrationshintergrundes* feststellen. Jugendlichen mit Migrationshintergrund münden nicht nur seltener direkt

ins duale System ein (28,4 % vs. 41,9 %), gegenüber Jugendlichen ohne Migrationshintergrund befinden sie sich außerdem häufiger in stark fragmentierten Verläufen (17,3 % vs. 11,2 %) und in Maßnahmen des Übergangssektors (13,2 % vs. 9,7 %). Allerdings setzen Jugendliche mit Migrationshintergrund etwas häufiger den Schulbesuch an einer weiterführenden Schule zum Erwerb einer (Fach-)Hochschulreife fort als Jugendliche ohne Migrationshintergrund (17,1 % vs. 15,7 %). Zusammenfassend weisen etwa 30,5 % der Jugendlichen mit Migrationshintergrund fragmentierte oder durch Berufsvorbereitungsmaßnahmen gekennzeichnete Übergangswege auf (Verlaufsmuster 5 und 6), bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund sind es lediglich 20,9 % (Tab. 22).

Tabelle 22: Einmündung der Schulentlassenen mit maximal mittlerem Schulabschluss in die verschiedenen Verlaufsmuster nach sozialstrukturellen Merkmalen (gewichtete Zeilenprozente) (Quelle: LIfBi, NEPS Startkohorte 4, DOI: 10.5157/NEPS:SC4:10.0.0. Eigene Berechnung, gewichtete und imputierte Prozentangaben [N = 4.962])

	(1) Direkter Übergang ins duale System	(2) Verzögerter Übergang ins duale System	(3) Übergang ins Schulberufssystem	(4) Übergang in weiterführende Schule	(5) Maßnahme(n) im Übergangssektor	(6) Fragmentierter Verlauf	Insgesamt
Männlich (%)	46,0 %	11,0 %	7,1 %	13,7 %	9,5 %	12,8 %	100,0 %
Weiblich (%)	29,1 %	8,4 %	18,5 %	19,1 %	12,0 %	12,9 %	100,0 %
Ohne Migrationshintergrund (%)	41,9 %	9,4 %	12,0 %	15,7 %	9,7 %	11,2 %	100,0 %
Mit Migrationshintergrund (%)	28,4 %	11,1 %	12,9 %	17,1 %	13,2 %	17,3 %	100,0 %
Soziale Herkunft							
Höchster Berufsstatus der Eltern (HISEI) (%)							
Niedrig	35,5 %	11,9 %	11,5 %	11,3 %	12,8 %	17,0 %	100,0 %
Mittel	40,7 %	8,7 %	12,0 %	15,7 %	10,1 %	12,8 %	100,0 %
Hoch	36,6 %	10,0 %	13,5 %	21,6 %	9,7 %	8,6 %	100,0 %
Höchste Bildung der Eltern (CASMIN) (%)							
Niedrig	21,6 %	9,9 %	13,3 %	11,0 %	17,4 %	26,6 %	100,0 %
Mittel	40,6 %	9,9 %	12,3 %	14,8 %	10,4 %	12,1 %	100,0 %
Hoch	29,0 %	8,9 %	11,2 %	32,6 %	7,8 %	10,5 %	100,0 %
Schulleistungen							
Schulabschluss (%)							
Ohne Abschluss	7,7 %	25,1 %	4,5 %	4,9 %	33,9 %	24,0 %	100,0 %
Einfacher Hauptschulabschluss	27,8 %	14,5 %	11,1 %	1,1 %	24,0 %	21,5 %	100,0 %
Qualifizierter Hauptschulabschluss	42,3 %	13,5 %	9,1 %	3,7 %	18,9 %	12,5 %	100,0 %
Mittlerer Abschluss	42,5 %	7,0 %	13,6 %	23,1 %	4,1 %	9,8 %	100,0 %

Zudem liegen deutliche *soziale Herkunftsunterschiede* in den Übergangsprozessen der Jugendlichen vor: Der Vergleich der Bildungsverläufe legt hierbei offen, dass mit steigendem Berufsstatus oder Bildungsstand der Eltern die Wahrscheinlichkeit eines Übergangs in die von Unsicherheiten geprägten Verlaufsmuster 5 und 6 deutlich sinkt. In Bezug auf die eher positiven Verlaufsmuster (Verlaufsmuster 1 bis 4) verweisen die Ergebnisse des Weiteren vor allem auf die soziale Selektivität beim Übergang in weiterführende Schulen. Bezogen auf den direkten Übergang ins duale System zeigen sich dagegen Vorteile für Jugendliche, deren Eltern eine mittlere Bildung vorweisen (Tab. 22).

6.4 Zusammenfassung

Zusammenfassend stellt das Verlassen der allgemeinbildenden Schule nach der Jahrgangsstufe 9 und 10 eine Schnittstelle im Bildungsverlauf der Jugendlichen dar, an der sich Ungleichheiten manifestieren und verfestigen. Jugendliche mit Migrationshintergrund und Jugendliche niedriger sozialer Herkunft sind hierbei besonders betroffen von unsicheren und unsteten Bildungsverläufen nach Verlassen der allgemeinbildenden Sekundarstufe I. Darüber hinaus zeichnen sich nach dem Migrationshintergrund und der sozialen Herkunft der Jugendlichen auch erhebliche Unterschiede beim Zugang zu beruflicher Ausbildung und weiterführenden Schulen ab.

7 Strukturell-individualistische Erklärung ungleicher Übergangsverläufe nach Verlassen der Sekundarstufe I

Im Zentrum dieses Abschnitts steht die strukturell-individualistische Erklärung sozialer und migrationsbezogener Ungleichheiten in den Übergangsverläufen am Ende der Sekundarstufe I. Der Schwerpunkt liegt hierbei auf der Überprüfung des Erklärungsbeitrags von subjektiv rationalen Bildungsabwägungen im Sinne der Theorie der subjektiven Wert-Erwartungen und der im Wisconsin-Modell als wichtig erachteten Erwartungen und Ansprüche des sozialen Umfeldes.

7.1 Multivariate Befunde zu den Einflussfaktoren des Übergangsverlaufs

In diesem Abschnitt wird zur Klärung der Forschungsfrage 3 im Rahmen multinomialer logistischer Regressionen untersucht, in welchem Ausmaß soziale und migrationsbezogene Ungleichheiten in den Übergangsverläufen bestehen bleiben, wenn herkunftsbedingte Ressourcen, leistungsbezogene Merkmale, subjektiv rationale Bildungsabwägungen, soziale Bezugsgruppeneinflüsse sowie weitere Kontrollvariablen berücksichtigt werden. Im Vordergrund steht dabei die empirische Überprüfung der *Hypothesen 3.1* bis *3.4*. In einem Ausgangsmodell (nachfolgend auch als Modell 0 bezeichnet) wird hierzu zunächst der Einfluss des Migrationshintergrundes und der sozialen Herkunft überprüft, wenn zusätzlich das Kontextmerkmal „Bundesländer“, die erweiterte Angebots-Nachfrage-Relation (ANR) auf Arbeitsagenturbezirksebene, die beim Verlassen der Schule besuchte Schulform sowie das Geschlecht als Kontrollvariablen berücksichtigt werden. Das Ausgangsmodell wird schrittweise um die vier theoretischen Blöcke (Block I: *herkunftsbedingte Ressourcen*, Block II: *Schulleistungen und sprachliche Kompetenzen*, Block III: *subjektive Wert-Erwartungen und antizipierte Diskriminierungen* und Block IV: *soziale Bezugsgruppeneffekte*) erweitert. Die Modellverbesserungen durch Hinzunahme neuer Variablenblöcke werden mit dem Chi^2-basierten Likelihood-Ratio-Test (LRT) abgesichert. Zudem werden robuste, auf Schulebene geclusterte Standardfehler berechnet (vgl. Abschnitt 4.5).

7.1.1 Ausgangsmodell: Zum Einfluss der sozialen Herkunft und des Migrationshintergrundes

Zunächst verweist das Ausgangsmodell (Tab. 23) auf den aus anderen Studien bekannten Befund (vgl. Abschnitt 2.4), dass Jugendliche mit Migrationshintergrund zu erheblich geringeren Anteilen eine betriebliche Ausbildung aufnehmen als Personen ohne Migrationshintergrund: Unter Berücksichtigung der sozialen Herkunft,

regionaler Ausbildungsmarktbedingungen und der Kontrollvariablen münden junge Migrantinnen und Migranten deutlich seltener direkt ins duale System ein (AME = -0,107***). Beim verzögerten Übergang ins duale System und beim Übergang ins Schulberufssystem liegen dagegen keine signifikanten Unterschiede nach dem Migrationshintergrund vor. Darüber hinaus haben Jugendliche mit Migrationshintergrund gegenüber Jugendlichen ohne Migrationshintergrund eine um 4,5 Prozentpunkte höhere Wahrscheinlichkeit, in fragmentierte Verläufe überzugehen. Allerdings zeigen die Befunde auch, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund signifikant häufiger in weiterführende Schulen einmünden als Jugendliche ohne Migrationshintergrund (AME = 0,047***). Dieses Ergebnis deutet bereits auf die im theoretischen Teil der Arbeit diskutierten sekundären Effekte des Migrationshintergrundes hin (vgl. Abschnitt 2.3.3.2), die in Modell 3 und 4 näher untersucht werden. Zusammengenommen können jedoch die Vorteile junger Migrantinnen und Migranten beim Übergang in weiterführende Schulen die Nachteile beim Übergang ins duale System und beim Übergang in fragmentierte Verläufe nicht aufwiegen.

Tabelle 23: Ausgangsmodell zur Erklärung von Unterschieden in den Übergangsprozessen (Modell 0, Multinomiale logistische Regressionen) (Quelle: LifBi, NEPS Startkohorte 4, DOI: 10.5157/NEPS:SC4:10.0.0. Eigene Berechnungen [N = 4.962], imputierte Daten [m = 50])

	(1) Direkter Übergang ins duale System	(2) Verzögerter Übergang ins duale System	(3) Übergang ins Schulberufssystem	(4) Übergang in weiterführende Schule	(5) Maßnahme(n) im Übergangssektor	(6) Fragmentierter Verlauf
	AME					
Migrationshintergrund (Ref. Kein Migrationshintergrund)	-0,107***	0,002	0,002	0,047***	0,012	0,045***
Soziale Herkunft						
Höchster Berufsstatus der Eltern (Ref. Niedriger Berufsstatus)						
Mittel	0,013	-0,023	0,016	0,023*	-0,013	-0,017
Hoch	0,003	-0,017	0,036*	0,050**	-0,027	-0,046**
Höchste Bildung der Eltern (Ref. Niedriges Bildungsniveau)						
Mittel	0,066*	0,009	-0,007	0,018	-0,014	-0,072**
Hoch	-0,033	-0,001	-0,026	0,115***	0,006	-0,062
Kontrollvariablen [b]						
ANR[a]	0,037**	0,008	-0,015*	0,002	-0,020*	-0,011
Pseudo-R^2 (McFadden)	0,094					
Fallzahlen	4.962					

[a] z-standardisierte Variablen (M = 0, SD = 1).
[b] Zusätzlich kontrolliert für das Geschlecht, das Bundesland und die zuletzt besuchte Schulform (Schätzwerte nicht ausgewiesen).

Hinweis: Average Marginal Effects [AME] (für kategoriale Variablen: Average Discrete Changes). Signifikanz bei robusten Standardfehlern auf Schulebene: * p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001.

Die Effekte der sozialen Herkunft sind vielschichtig und manifestieren sich an verschiedenen Stellen. Erwartungskonform fällt hierbei die soziale Selektivität nach der sozialen Schicht und Bildungsposition der Eltern am stärksten beim Übergang in weiterführende Schulen aus. Jugendliche, deren Eltern eine hohe Bildung vorweisen, haben eine um 11,5 Prozentpunkte höhere Wahrscheinlichkeit auf eine Einmündung in weiterführende Schulen, die auf den Erwerb einer (Fach-)Hochschulreife vorbereiten. Auch für Jugendliche mit statushohen und statusmittleren Eltern ist dieser Übergang um 5,0 bzw. 2,3 Prozentpunkte wahrscheinlicher als für Jugendliche mit statusniedrigen Eltern. Wenngleich die soziale Selektivität beim Übergang in die Berufsausbildung dagegen geringer ausfällt, zeigen sich dennoch signifikante soziale Herkunftsunterschiede: Zum einen gelingt Jugendlichen aus Elternhäusern mit einer mittleren Bildung häufiger der direkte Übergang ins duale System als Jugendlichen bildungsferner Eltern (AME = 0,066*). Zum anderen münden Jugendliche, deren Eltern über einen hohen Berufsstatus verfügen – im Vergleich zu Jugendlichen mit statusniedrigen Eltern – auch signifikant häufiger ins Schulberufssystem ein (AME = 0,036*). Außerdem verweist das Ausgangsmodell darauf, dass mit der Höhe des Berufsstatus und Bildungsstandes der Eltern die Einmündung in unstete und unsichere Verläufe unwahrscheinlicher wird.

Neben sozialen und migrationsbezogenen Unterschieden legt das Ausgangsmodell auch regionale Disparitäten des Ausbildungsmarktzugangs offen, die – wie die weiteren Modelle zeigen – auch bei Kontrolle weitere Hintergrundmerkmale des Ausbildungszugangs weitgehend stabil sind. Hierbei zeigen sich Vorteile im Zugang zur betrieblichen Ausbildung zugunsten von Jugendlichen, die – gemessen an der ANR – in eher ausgeglichenen Ausbildungsmärkten wohnen: So münden Jugendliche aus einem Arbeitsagenturbezirk mit einer relativ ungünstigen ANR (M = 93,4) nur zu 36,3 % direkt ins duale System ein. Bei Jugendlichen, die in einem Arbeitsagenturbezirk mit einer eher ausgeglichenen ANR (+1 SD; ANR = 100,3) wohnen, sind es dagegen 40,0 % (Abb. 13). Gleichzeitig gehen Jugendliche in ausgeglicheneren Ausbildungsmärkten – im Vergleich zu Jugendlichen in ungünstigeren Ausbildungsmärkten – seltener ins Schulberufssystem (AME = -0,015*) und in Maßnahmen des Übergangssektors über (AME = -0,020*, Tab. 23). Die Stärke des regionalen Wettbewerbs um die Ausbildungsplätze beeinflusst in anderen Worten, wie gut Jugendlichen der direkte Übergang ins duale System gelingt bzw. in welchem Maße Jugendliche auf berufsvorbereitende Maßnahmen des Übergangssektors zurückgreifen (müssen). Dass Jugendliche bei eher ungünstigeren Ausbildungsmarktbedingungen häufiger vollzeitschulische Ausbildungen aufnehmen, spricht auch für die kompensatorische Funktion des Schulberufssystems (Michaelis, 2017; Seeber & Michaelis, 2015).

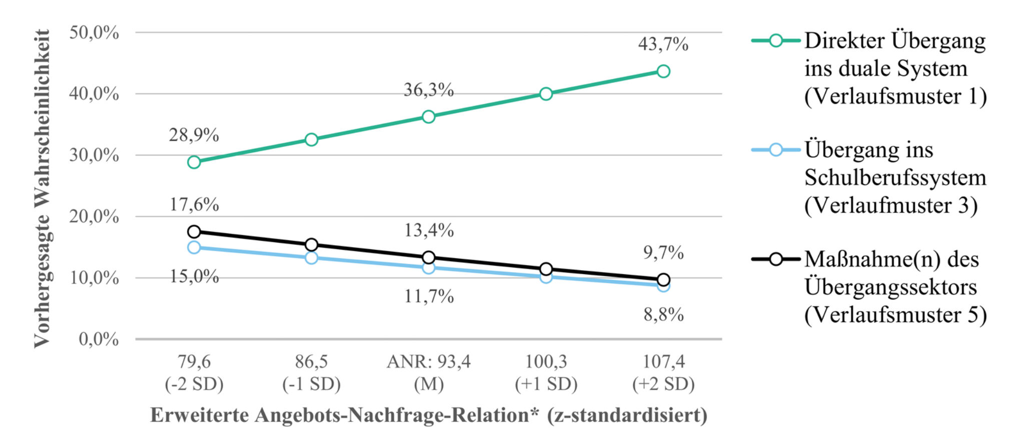


Abbildung 13: Einfluss der Angebots-Nachfrage-Relation* auf den Übergangs in die Verlaufsmuster 1, 3 und 5 (Multinomiale logistische Regression, PM) (Quelle: LifBi, NEPS Startkohorte 4, DOI: 10.5157/NEPS:SC4:10.0.0. Eigene Berechnungen [N = 4.962], imputierte Daten [m = 50])

* Ungünstige ANR: ≤ 90 %, relativ ungünstige ANR: 90,1 bis 97,9 %, ausgeglichene ANR: 98,0 bis 102,0 %, relativ günstige ANR: 102,1 bis 109,9 %, günstige ANR: ≥ 110,0 % (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012, Abb. E2–4A).
Hinweis: [PM] Vorhergesagte Wahrscheinlichkeiten bzw. Predictive Margins in Prozent. Kontrolliert für Variablen aus Modell 0.

7.1.2 Zum Einfluss herkunftsbedingter Ressourcen

Zusätzlich zu den zuvor berücksichtigten Merkmalen werden in Modell 1 die herkunftsbedingten Ressourcen in das Erklärungsmodell aufgenommen (Tab. 24; vgl. Tab. 47-A für vollständiges Modell). Dadurch erhöht sich die Modellgüte bzw. das Pseudo-R^2 von 0,094 auf 0,099. Der Likelihood-Ratio-Test (LRT) zeigt, dass der Anstieg der Anpassungsgüte signifikant ist ($LRT_{[M0, M1]}$: $p < 0{,}001$), sodass die zusätzliche Kontrolle herkunftsbedingter Ressourcen einen eigenständigen und zusätzlichen Erklärungsbeitrag leistet.

Soziale Ressourcen erleichtern auf der einen Seite einen direkten Übergang ins duale System und reduzieren auf der anderen Seite die Wahrscheinlichkeit des Übergangs in Maßnahmen des Übergangssektors: Je überzeugter die Jugendlichen davon sind, dass sie jemand aus ihrem persönlichen Umfeld über freie Ausbildungsplätze informiert oder sich jemand dafür einsetzt, dass sie oder er einen Ausbildungsplatz erhält, desto wahrscheinlicher ist der direkte Übergang ins duale System und desto unwahrscheinlicher ist es, in Maßnahmen des Übergangssektors einzumünden. In welchem Maße die Jugendlichen auf bildungsrelevante Ressourcen zurückgreifen können, begünstigt zudem den Übergang in weiterführende Schulen (AME = $0{,}018^{***}$) und verringert darüber hinaus die Wahrscheinlichkeit eines verzögerten Übergangs ins duale System (AME = -0,010*), aber auch die eines fragmentierten Verlaufs (AME = -0,013*).

Tabelle 24: Erweiterung des Erklärungsmodells um herkunftsbedingte Ressourcen (Auszug aus Modell 1, Multinomiale logistische Regressionen) (Quelle: LifBi, NEPS Startkohorte 4, DOI: 10.5157/NEPS:SC4:10.0.0. Eigene Berechnungen [N = 4.962], imputierte Daten [m = 50])

	(1) Direkter Übergang ins duale System	(2) Verzögerter Übergang ins duale System	(3) Übergang ins Schulberufssystem	(4) Übergang in weiterführende Schule	(5) Maßnahme(n) im Übergangssektor	(6) Fragmentierter Verlauf
	AME					
Migrationshintergrund (Ref. Kein Migrationshintergrund)	-0,102***	0,002	0,001	0,048***	0,008	0,043**
Soziale Herkunft						
Höchster Berufsstatus der Eltern (HISEI) (Ref. Niedriger Berufsstatus)						
Mittel	0,007	-0,021	0,016	0,019	-0,009	-0,013
Hoch	-0,007	-0,013	0,037*	0,042**	-0,021	-0,039*
Höchste Bildung der Eltern (CASMIN) (Ref. Niedriges Bildungsniveau)						
Mittel	0,057	0,010	-0,006	0,014	-0,010	-0,065**
Hoch	-0,047	0,003	-0,024	0,105***	0,014	-0,051
(+) ***Herkunftsbedingte Ressourcen***						
Bildungsrelevante Ressourcen (HOMEPOS)[a]	0,008	-0,010*	0,001	0,018***	-0,004	-0,013*
Soziale Ressourcen: Information Ausbildung[a]	0,024**	-0,004	-0,006	0,006	-0,014**	-0,006
Soziale Ressourcen: Einsatz Ausbildung[a]	0,018*	0,006	-0,004	-0,002	-0,013*	-0,006
Pseudo-R^2 (McFadden)			0,099			
Fallzahlen			4.962			

[a] z-standardisierte Variablen (M = 0, SD = 1).
Hinweis: Average Marginal Effects [AME] (für kategoriale Variablen: Average Discrete Changes). Für vollständiges Modell siehe **Tabelle 47-A**. Signifikanz bei robusten Standardfehlern auf Schulebene: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Die sozialen und migrationsspezifischen Herkunftseffekte verringern sich stellenweise nur leicht gegenüber dem Ausgangsmodell und bleiben mit einer Ausnahme signifikant: Unter Hinzunahme der herkunftsbedingten Ressourcen schwächt der Effekt einer mittleren Bildung der Eltern in Bezug auf den direkten Übergang ins duale System ab und ist nicht mehr signifikant ($AME_{[M0]=}0,066^* \rightarrow AME_{[M1]=}0,057$). Jugendliche aus Elternhäusern mit einer niedrigen und mittleren Bildung scheinen somit auch deswegen unterschiedliche Ausbildungsentscheidungen zu fällen, da sie über unterschiedliche Ressourcen verfügen, die den Zugang zur betrieblichen Ausbildung erleichtern können.

7.1.3 Zum Einfluss von Schulleistungen und sprachlichen Kompetenzen

Modell 2 (Tab. 25; vgl. Tab. 48-A für das vollständige Modell) greift neben den Merkmalen aus Modell 1 nun zusätzlich die Schulleistungen und sprachlichen Kompetenzen der Jugendlichen auf. Das Pseudo-R^2 steigt dadurch von 0,099 auf 0,144. Der Anstieg der Modellanpassung ist zudem signifikant ($LRT_{[M1, M2]}$: $p < 0{,}001$).

Schulabschlüsse und Zeugnisnoten erweisen sich erwartungsgemäß als äußerst bedeutsam für die Übergangsprozesse am Ende der Sekundarstufe I; beim betrieblichen Ausbildungszugang verweisen die Ergebnisse auf die Signalfunktion von Schulabschlüssen und Zeugnisnoten im Zuge der Bewerberauswahl (Zimmermann & Skrobanek, 2015, S. 365): Mit einem höheren Schulabschluss steigt die Wahrscheinlichkeit eines direkten Übergangs ins duale System, eines Übergangs ins Schulberufssystem und in weiterführende Schulen. Die Wahrscheinlichkeit, in lang andauernde Maßnahmen des Übergangssektors und in fragmentierte Verläufe einzumünden, sinkt dagegen signifikant mit der Höhe der Schulabschlüsse. Unterschiede in den Schulabschlüssen wirken sich – gemessen am AME – am stärksten auf die Einmündung in Maßnahmen des Übergangssektors aus: Jugendliche mit mittleren Schulabschluss haben eine um 21,3 Prozentpunkte niedrigere Wahrscheinlichkeit, in Maßnahmen des Übergangssektors überzugehen, als Jugendliche mit maximal einem einfachen Hauptschulabschluss. Dagegen ist für Jugendliche mit mittlerem Abschluss der direkte Übergang ins duale System um 15,9 Prozentpunkte und die Einmündung in eine weiterführende Schule um 15,2 Prozentpunkte wahrscheinlicher als für Jugendliche mit maximal einfachem Hauptschulabschluss.

Gegenüber Jugendlichen mit einer durchschnittlichen Zeugnisnote ($M = 2{,}7$) münden Jugendliche mit einer um eine Standardabweichung schlechteren Note (Note = 3,3) nicht nur seltener direkt ins duale System ein ($AME = -0{,}035^{***}$), sie haben zudem eine niedrigere Wahrscheinlichkeit, in weiterführende Schulen überzugehen ($AME = -0{,}030^{***}$). Am stärksten beeinflussen Zeugnisnoten den Übergang in einen fragmentierten Verlauf: Eine Verschlechterung der Zeugnisnote um eine Standardabweichung erhöht die Wahrscheinlichkeit eines fragmentierten Verlaufs im Durchschnitt um 3,8 Prozentpunkte.

Sprachliche Kompetenzen wirken sich dagegen ausschließlich auf den Übergang in weiterführende Schulen aus: So gehen Jugendliche mit höheren sprachlichen Kompetenzen in Deutsch (gemessen am rezeptiven Wortschatz) unter sonst gleichen Bedingungen signifikant häufiger in eine weiterführende Schule über als Jugendliche mit niedrigeren sprachlichen Kompetenzen ($AME = 0{,}012^{*}$).

Die Hinzunahme der Schulleistungen und sprachlichen Kompetenzen führt sowohl beim Übergang in weiterführende Schulen als auch bei der Einmündung in fragmentierte Verläufe zu einer deutlichen Verringerung der sozialen Selektivität nach der sozialen Schicht und der Bildungsherkunft der Eltern. Im Unterschied dazu vergrößern sich die Differenzen zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund; insbesondere in Bezug auf den Übergang in weiterführende Schulen. Bei vergleichbaren Schulleistungen und vergleichbaren sprachlichen Kompetenzen entscheiden sich Jugendliche mit Migrationshintergrund nochmal deutlich

häufiger für eine weiterführende Schule als Jugendliche ohne Migrationshintergrund.[48] Ohne zusätzliche Kontrolle der schulischen Leistungen und sprachlichen Kompetenzen wird somit ein Teil des positiven Zusammenhangs zwischen dem Migrationshintergrund und dem Übergang in eine weiterführende Schule verdeckt. Im Rahmen der Mediatoranalysen (Abschnitt 7.2) wird dieser Suppressionseffekt genauer untersucht. Unter Kontrolle von Schulleistungen und sprachlichen Kompetenzen beeinflussen zusammenfassend sowohl der Migrationshintergrund als auch die soziale Herkunft weiterhin substanziell den Übergangsverlauf von Jugendlichen am Ende der Sekundarstufe I.

Des Weiteren ist ersichtlich, dass sich durch die Berücksichtigung von Schulleistungen und sprachlichen Kompetenzen der Einfluss von bildungsrelevanten und sozialen Ressourcen verringert (vgl. Tab. 48-A): So haben bildungsrelevante Ressourcen in Modell 2 nur noch einen direkten Effekt auf den Übergang in eine weiterführende Schule (AME = 0,012*) und soziale Ressourcen haben lediglich einen positiven Einfluss auf den direkten Übergang ins duale System (AME = 0,021**). Zudem übt in Modell 2 die ANR keinen signifikanten Einfluss mehr auf den Übergang in Maßnahme(n) des Übergangssektors aus (vgl. Tab. 48-A). Dieser Befund deutet darauf hin, dass regionale Ausbildungsmarktbedingungen zwar eine Rolle für die Eintrittswahrscheinlichkeit in Maßnahmen des Übergangssektors spielen, fehlende oder niedrige Schulabschlüsse jedoch im Vergleich zur ANR deutlich gewichtiger sind.

Tabelle 25: Erweiterung des Erklärungsmodells um Schulleistungen und sprachliche Kompetenzen (Auszug aus Modell 2, Multinomiale logistische Regressionen) (Quelle: LifBi, NEPS Startkohorte 4, DOI:10.5157/NEPS:SC4:10.0.0. Eigene Berechnungen [N = 4.962], imputierte Daten [m = 50])

	(1) Direkter Übergang ins duale System	(2) Verzögerter Übergang ins duale System	(3) Übergang ins Schulberufssystem	(4) Übergang in weiterführende Schule	(5) Maßnahme(n) im Übergangssektor	(6) Fragmentierter Verlauf
	AME					
Migrationshintergrund (Ref. Kein Migrationshintergrund)	-0,105***	-0,004	-0,002	0,061***	0,007	0,043***
Soziale Herkunft						
Höchster Berufsstatus der Eltern (HISEI) (Ref. Niedriger Berufsstatus)						
Mittel	0,006	-0,018	0,016	0,013	-0,005	-0,012
Hoch	-0,014	-0,007	0,039**	0,031*	-0,013	-0,035*
Höchste Bildung der Eltern (CASMIN) (Ref. Niedriges Bildungsniveau)						
Mittel	0,041	0,023	-0,004	-0,011	0,004	-0,052*
Hoch	-0,065	0,019	-0,023	0,077**	0,027	-0,035

48 Zum Vergleich: Ohne Kontrolle der schulischen Leistungen und sprachlichen Kompetenzen beträgt der Migrationseffekt in Bezug auf den Übergang in weiterführende Schulen 4,8 Prozentpunkte (Tab. 24), bei vergleichbaren Schulleistungen und sprachlichen Kompetenzen dagegen 6,1 Prozentpunkte (Tab. 25).

(Fortsetzung Tabelle 25)

	(1) Direkter Übergang ins duale System	(2) Verzögerter Übergang ins duale System	(3) Übergang ins Schulberufssystem	(4) Übergang in weiterführende Schule	(5) Maßnahme(n) im Übergangssektor	(6) Fragmentierter Verlauf
	AME					
(+) ***Schulleistungen und sprachliche Kompetenzen***						
Schulabschluss (Ref. Maximal einfacher Hauptschulabschluss)						
Qualifizierter Hauptschulabschluss	0,125***	-0,039*	0,004	0,013	-0,060**	-0,044**
Mittlerer Abschluss	0,159***	-0,083***	0,034*	0,152***	-0,213***	-0,048**
Durchschnittliche Zeugnisnote (1 = beste Note → 6 = schlechteste Note)[a]	-0,035***	0,021***	0,019***	-0,030***	-0,012**	0,038***
Rezeptiver Wortschatz[a]	-0,006	-0,009	0,001	0,012*	-0,005	0,007
Pseudo-R^2 (McFadden)	0,144					
Fallzahlen	4.962					

[a] z-standardisierte Variablen (M = 0, SD = 1).
Hinweis: Average Marginal Effects [AME] (für kategoriale Variablen: Average Discrete Changes). Für vollständiges Modell siehe **Tabelle 48-A**. Signifikanz bei robusten Standardfehlern auf Schulebene: * p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001.

7.1.4 Zum Einfluss subjektiver Wert-Erwartungen und antizipierter Diskriminierungen auf dem Ausbildungsmarkt

In Modell 3 (Tab. 26; vgl. Tab. 49-A für das vollständige Modell) werden zusätzlich die wert-erwartungstheoretischen Merkmale und die antizipierte Diskriminierung auf dem Ausbildungsmarkt einbezogen. Die Aufnahme der Einflussfaktoren führt zu einem signifikanten Anstieg der Anpassungsgüte des Modells ($LRT_{[M2,\ M3]}$: $p < 0.001$). Das Pseudo-R^2 steigt von 0,144 auf 0,150. Die Befunde aus Modell 3 unterstreichen hierbei, dass die subjektive Wert-Erwartungstheorie einen eigenständigen und substanziellen Erklärungsbeitrag für die Übergangsprozesse am Ende der Sekundarstufe I leistet. Die subjektiv rationalen Bildungsabwägungen der Jugendlichen beeinflussen maßgeblich ihren Werdegang nach Verlassen der Schule. Die Erwartung, auf dem Ausbildungsmarkt diskriminiert zu werden, übt dagegen keinen Einfluss auf die Bildungsübergänge aus; auch nicht auf die Entscheidung, in eine Berufsausbildung überzugehen.

Im Detail geht von den subjektiven Wert-Erwartungen folgender Einfluss aus: Je überzeugter die Jugendlichen sind, einen Ausbildungsplatz zu erhalten, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie direkt nach Verlassen der Schule ins duale System einmünden (AME = $0{,}031^{***}$). Des Weiteren wird die Einmündung in Maßnahmen des Übergangssektors (Verlaufsmuster 5) mit einer zunehmenden Erfolgserwartung, einen Ausbildungsplatz zu erhalten, unwahrscheinlicher (AME = $-0{,}014^{**}$). Dass die beiden Befunde auch unter Kontrolle von Schulleistungen Bestand haben, verweist darauf, dass die Aufnahme einer betrieblichen Ausbildung ebenso wie der

Übergang in Maßnahmen des Übergangssektors zu einem gewissen Grad von subjektiven Barrieren im Zugang zur betrieblichen Ausbildung bestimmt werden. Gemessen an den AME-Werten nehmen Schulleistungen im Vergleich zu den subjektiven Erfolgserwartungen dennoch ein größeres Gewicht ein (vgl. Tab. 49-A).

Darüber hinaus geht aus den Analysen hervor, dass die subjektiven Wert-Erwartungen der Jugendlichen in Bezug auf den Erwerb einer Hochschulreife maßgeblich dazu beitragen, dass sie seltener in betriebliche Ausbildungen übergehen und häufiger weiterführende Schulen, die über den Erwerb einer (Fach-)Hochschulreife den Weg in die akademische Hochschulbildung ebnen können, bevorzugen: Je stärker die Bildungsmotivation, eine Hochschulreife zu erwerben, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, in eine weiterführende Schule überzugehen ($AME = 0{,}016^{**}$). Erwartungsgemäß ist ebenfalls der Befund, dass sich die Bildungsmotivation des Erwerbs einer Hochschulreife signifikant negativ auf den direkten Übergang ins duale System auswirkt ($AME = -0{,}020^{**}$). Je höher hingegen die Jugendlichen das Investitionsrisiko des Erwerbs einer Hochschulreife einschätzen, desto eher münden sie direkt nach Verlassen der Sekundarstufe I ins duale System ein ($AME = 0{,}061^{***}$) und desto seltener gehen sie in eine weiterführende Schule über ($AME = -0{,}080^{***}$).

Die Kontrolle subjektiver Wert-Erwartungen führt insbesondere zu einer Verringerung der Migrationseffekte beim direkten Übergang ins duale System ($AME_{[M2]} = -0{,}105^{***} \rightarrow AME_{[M3]} = -0{,}088^{***}$). Beim Übergang in weiterführende Schulen nimmt zudem der Einfluss des Migrationshintergrundes ($AME_{[M2]} = 0{,}061^{***} \rightarrow AME_{[M3]} = 0{,}044^{**}$) und der elterlichen Bildung ab ($AME_{[M2]} = 0{,}077^{**} \rightarrow AME_{[M3]} = 0{,}074^{*}$). Bereits an dieser Stelle deutet sich an, dass sekundäre Effekte bzw. Unterschiede in den subjektiven Wert-Erwartungen mitverantwortlich sind für migrationsbezogene und soziale Ungleichheiten in den Bildungsübergängen (vgl. Abschnitt 7.2 für eine ausführlichere Betrachtung dieses Befundes). Dennoch bleiben soziale und migrationsspezifische Unterschiede auch unter Hinzunahme von Bildungsabwägungen bestehen. Dass soziale und migrationsspezifische Disparitäten in den Übergangsprozessen nicht gänzlich durch eine wert-erwartungstheoretische Modellierung erklärt werden können, wurde bereits im Theorieteil dieser Arbeit betont (vgl. Abschnitt 2.3.2.4). Es sei allerdings auch darauf hingewiesen, dass einige Komponenten der subjektiven Wert-Erwartungen nicht operationalisiert werden konnten (vgl. Abschnitt 4.3.4), sodass verbleibende Effekte der sozialen Herkunft bzw. des Migrationshintergrundes auch vor diesem Hintergrund zu diskutieren wären.

Tabelle 26: Erweiterung des Erklärungsmodells um Bildungsentscheidungsprozesse (Auszug aus Modell 3, Multinomiale logistische Regressionen) (Quelle: LifBi, NEPS Startkohorte 4, DOI: 10.5157/NEPS:SC4:10.0.0. Eigene Berechnungen [N = 4.962], imputierte Daten [m = 50])

	(1) Direkter Übergang ins duale System	(2) Verzögerter Übergang ins duale System	(3) Übergang ins Schulberufssystem	(4) Übergang in weiterführende Schule	(5) Maßnahme(n) im Übergangssektor	(6) Fragmentierter Verlauf
	AME					
Migrationshintergrund (Ref. Kein Migrationshintergrund)	-0,088***	0,000	0,001	0,044***	0,000	0,042**
Soziale Herkunft						
Höchster Berufsstatus der Eltern (HISEI) (Ref. Niedriger Berufsstatus)						
Mittel	0,009	-0,018	0,016	0,012	-0,005	-0,012
Hoch	-0,007	-0,007	0,040**	0,024	-0,016	-0,034*
Höchste Bildung der Eltern (CASMIN) (Ref. Niedriges Bildungsniveau)						
Mittel	0,035	0,023	-0,004	-0,009	0,006	-0,050*
Hoch	-0,067	0,018	-0,022	0,074*	0,029	-0,032
(+) ***Bildungsabwägungen***						
Diskriminierungserwartungen[a]	-0,003	-0,009	-0,002	0,004	0,002	0,008
Wert-Erwartungstheoretische Merkmale: Berufsausbildung						
Erfolgserwartung[a]	0,031***	0,001	0,002	-0,011	-0,014**	-0,010
Wert-Erwartungstheoretische Merkmale: Weiterführende Schule (Erwerb einer Hochschulreife)						
Bildungsmotivation ($U + c_* SV$)[a]	-0,020**	-0,007	-0,002	0,016**	0,010	0,003
Investitionsrisiko (C/p)[a]	0,061***	0,006	0,011	-0,080***	-0,008	0,010
Pseudo-R^2 (McFadden)	0,150					
Fallzahlen	4.962					

[a] z-standardisierte Variablen (M = 0, SD = 1).
Hinweis: Average Marginal Effects [AME] (für kategoriale Variablen: Average Discrete Changes). Für vollständiges Modell siehe **Tabelle 49-A**. Signifikanz bei robusten Standardfehlern auf Schulebene: * p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001.

Modell 3 unterstreicht insgesamt die Relevanz der wert-erwartungstheoretischen Merkmale für die Erklärung ungleicher Übergangsverläufe. Die subjektiv rationalen Bildungsabwägungen der Jugendlichen nehmen – auch unter Kontrolle von (schul-)leistungs-bezogenen Merkmalen und den darüber hinaus berücksichtigten Modellvariablen – einen beträchtlichen Einfluss auf ihren Übergangsverlauf. Werden ferner die Effektstärken der wert-erwartungstheoretischen Merkmale verglichen, zeigt sich, dass die subjektiven Investitionsrisiken einen weitaus größeren Einfluss auf die Übergangsverläufe ausüben als die Bildungsmotivationen. Wahrgenommenen Restriktionen der Bildungsoptionen ist demnach ein hohes Gewicht für den Bil-

dungsübergang von Jugendlichen am Ende der Sekundarstufe I beizumessen; sie bestimmen wesentlich, in welchem Maße sich Jugendliche für eine betriebliche Ausbildung bzw. für eine weiterführende Schule entscheiden.

7.1.5 Zum Einfluss von Bildungserwartungen und -ansprüchen des sozialen Umfeldes

Abschließend wird das Gesamtmodell (Modell 4, Tab. 27) vorgestellt, in dem neben den vorherigen Modellvariablen anlehnend an das Wisconsin-Modell (WIM) Bezugsgruppeneffekte aufgegriffen werden. Die Hinzunahme der Bildungserwartungen und Ansprüche des sozialen Umfeldes der Jugendlichen führt zu einem Anstieg des Pseudo-R^2 von 0,150 auf 0,156. Der Anstieg der Anpassungsgüte des Modells ist erneut signifikant ($LRT_{[M3, M4]}$: $p < 0{,}001$). Insgesamt zeigt Modell 4, dass die im WIM als wichtig erachteten sozialen Bezugsgruppeneinflüsse ebenfalls einen eigenständigen Erklärungsbeitrag für Unterschiede in den Übergangsprozessen leisten. Gleichzeitig geht auch weiterhin ein signifikanter Einfluss von den subjektiven Wert-Erwartungen der Jugendlichen aus. Damit tragen beide Theorien, das WIM und die subjektive Wert-Erwartungstheorie, eigenständig zur Erklärung des Übergangsgeschehens am Ende der Sekundarstufe I bei.

Wünschen sich die Eltern, dass ihr heranwachsendes Kind nach der Schule studiert, so führt dies unter sonst gleichen Bedingungen dazu, dass Jugendliche eine im Durchschnitt 9,6 Prozentpunkte geringere Wahrscheinlichkeit haben, direkt nach Verlassen der Schule ins duale System einzumünden. Des Weiteren beschreiten Jugendliche, deren Eltern sich ein Studium für sie wünschen, signifikant häufiger den Weg in eine weiterführende Schule als Jugendliche, deren Eltern diesen Wunsch nicht haben ($AME = 0{,}067^{***}$). Überraschend ist der Befund, dass die Bildungserwartungen der Eltern einen signifikant positiven Einfluss auf den Übergang in Maßnahme(n) des Übergangssektors ausüben ($AME = 0{,}040^{**}$). Eine Erklärung für diesen Effekt könnte sein, dass es sich hierbei um Jugendliche handelt, die aufgrund der Bildungserwartungen ihrer Eltern über Maßnahme(n) des Übergangssektors versuchen, Schulabschlüsse zu verbessern, um anschließend an einer weiterführenden Schule eine (Fach-)Hochschulreife zu erwerben. Aufgrund der Beschränkung des Beobachtungszeitraums der herangezogenen Daten lässt sich diese Vermutung jedoch nicht empirisch absichern, sodass an dieser Stelle offenbleiben muss, wieso Jugendliche, deren Eltern sich ein Studium für sie wünschen, eine um 4,0 Prozentpunkte höhere Wahrscheinlichkeit haben, in Maßnahmen des Übergangssektors einzumünden.

Tabelle 27: Gesamtmodell zur Erklärung der Übergangsprozesse (Modell 4, Multinomiale logistische Regressionen) (Quelle: LifBi, NEPS Startkohorte 4, DOI: 10.5157/NEPS:SC4:10.0.0. Eigene Berechnungen [N = 4.962], imputierte Daten [m = 50])

	(1) Direkter Übergang ins duale System	**(2) Verzögerter Übergang ins duale System**	**(3) Übergang ins Schulberufssystem**	**(4) Übergang in weiterführende Schule**	**(5) Maßnahme(n) im Übergangssektor**	**(6) Fragmentierter Verlauf**
	AME					
Migrationshintergrund (Ref. Kein Migrationshintergrund)	-0,065***	0,005	0,005	0,025*	-0,008	0,038**
Soziale Herkunft						
Höchster Berufsstatus der Eltern (HISEI) (Ref. Niedriger Berufsstatus)						
Mittel	0,007	-0,019	0,016	0,014	-0,005	-0,013
Hoch	-0,006	-0,006	0,039**	0,026	-0,017	-0,035*
Höchste Bildung der Eltern (CASMIN) (Ref. Niedriges Bildungsniveau)						
Mittel	0,034	0,023	-0,004	-0,007	0,005	-0,051*
Hoch	-0,048	0,022	-0,019	0,056	0,023	-0,035
Herkunftsbedingte Ressourcen						
Bildungsrelevante Ressourcen (HOMEPOS)[a]	0,004	-0,004	0,002	0,005	0,000	-0,007
Soziale Ressourcen: Information Ausbildung[a]	0,024**	-0,000	-0,006	-0,004	-0,010	-0,003
Soziale Ressourcen: Einsatz Ausbildung[a]	0,016*	0,010	-0,004	-0,011*	-0,008	-0,002
Schulleistungen und sprachliche Kompetenzen						
Schulabschluss (Ref. Maximal einfacher Hauptschulabschluss)						
Qualifizierter Hauptschulabschluss	0,118***	-0,037*	0,005	0,017	-0,062**	-0,041*
Mittlerer Abschluss	0,184***	-0,077***	0,035*	0,133***	-0,225***	-0,050**
Durchschnittliche Zeugnisnote (1 = beste Note → 6 = schlechteste Note)[a]	-0,038***	0,020***	0,018***	-0,025***	-0,011*	0,036***
Rezeptiver Wortschatz[a]	-0,001	-0,007	0,001	0,007	-0,007	0,006
Bildungsabwägungen						
Diskriminierungserwartungen[a]	-0,002	-0,008	-0,002	0,003	0,001	0,008
Wert-Erwartungstheoretische Merkmale: Berufsausbildung						
Erfolgserwartung[a]	0,030***	0,001	0,002	-0,010	-0,014**	-0,009
Wert-Erwartungstheoretische Merkmale: Weiterführende Schule (Erwerb einer Hochschulreife)						
Bildungsmotivation ($U+c*SV$)[a]	-0,016*	-0,007	-0,002	0,012*	0,009	0,003
Investitionsrisiko (C/p)[a]	0,048***	0,004	0,009	-0,065***	-0,006	0,010
(+) Soziale Bezugsgruppeneinflüsse						
Elterliche Bildungserwartung (= Studium) (Ref. Sonstiges)	-0,096***	-0,013	-0,015	0,067***	0,040**	0,018
Anteil der Freundinnen und Freunde mit Abituraspiration[a]	-0,025**	-0,010	0,004	0,019***	0,006	0,006
Kontrollvariablen [b]						
ANR[a]	0,032**	0,010	-0,016*	-0,001	-0,017	-0,008
Pseudo-R^2 (McFadden)	0,156					
Fallzahlen	4.962					

[a] z-standardisierte Variablen (M = 0, SD = 1).
[b] Zusätzlich kontrolliert für das Geschlecht, das Bundesland und die zuletzt besuchte Schulform (Schätzwerte nicht ausgewiesen).
Hinweis: Average Marginal Effects [AME] (für kategoriale Variablen: Average Discrete Changes). Signifikanz bei robusten Standardfehlern auf Schulebene: * p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001.

Des Weiteren geht aus Modell 4 hervor, dass der Anteil der Freundinnen und Freunde mit Abituraspirationen, die hier als Proxy für die Bildungsansprüche des Freundeskreises der Jugendlichen herangezogen werden, eine wichtige Rolle für die Übergangsprozesse der Jugendlichen einnehmen. Mit steigendem Anteil der Freundinnen und Freunde mit Abituraspirationen sinkt zum einen die Wahrscheinlichkeit eines direkten Übergangs ins duale System (AME = -0,025**) und steigt zum anderen die Wahrscheinlichkeit des Übergangs in weiterführende Schulen (AME = 0,019***). Mit welchen theoretischen Mechanismen die positiven Effekte der Bildungsansprüche der Freundinnen und Freunde beim Übergang in weiterführende Schulen zu erklären sind, lässt sich nicht abschließend bestimmen. Der Befund könnte sowohl das Resultat einer Nachahmung von Rollenmodellen als auch eines sozialen Konformitätsdrucks sein.

Modell 4 unterstreicht damit, dass die Bildungserwartungen und -ansprüche des sozialen Umfeldes in einem beträchtlichen Maße die Bildungswege von Jugendlichen determinieren. Hohe Bildungserwartungen der Eltern oder hohe Bildungsansprüche der Freundinnen und Freunde können in hohem Maße dazu führen, dass Jugendliche seltener eine betriebliche Ausbildung aufnehmen und häufiger eine weiterführende Schule, die auf den Erwerb einer (Fach-)Hochschulreife vorbereitet, besuchen. Anhand der zuvor berichteten AME-Werte lässt sich jedoch nicht bestimmen, ob von den Ansprüchen der Freundinnen und Freunde oder den Erwartungen der Eltern eine größere Einflussnahme auf die Übergangsprozesse der Jugendlichen ausgeht.[49] Um dies zu prüfen, werden in Abb. 14 durchschnittlich vorhergesagte Wahrscheinlichkeiten abgebildet: Wenn etwa fast alle Freundinnen und Freunde ein Abitur anstreben (+2 SD), gehen Jugendliche unter sonst gleichen Bedingungen mit einer Wahrscheinlichkeit von 17,1 % in eine weiterführende Schule über. Diese Wahrscheinlichkeit reduziert sich um 7,4 Prozentpunkte ($p < 0{,}001$), wenn niemand aus dem Freundeskreis der Jugendlichen den Erwerb einer Hochschulreife anstrebt (-2 SD). Die Wahrscheinlichkeit, in eine weiterführende Schule überzugehen, reduziert sich dagegen um 6,7 Prozentpunkte ($p < 0{,}001$), wenn sich die Eltern statt eines Studiums einen anderen Bildungsweg für ihr Kind wünschen (Abb. 14).

Zusammenfassend üben die Bildungsansprüche der Freundinnen und Freunde – gemessen an den Prozentpunkten – einen marginal größeren Einfluss auf den Übergang in weiterführende Schulen aus als die Bildungserwartungen der Eltern. Das trifft auch auf den direkten Übergang ins duale System zu. Es ist allerdings vielmehr zu unterstreichen, dass die Entscheidung der Jugendlichen für oder gegen eine betriebliche Ausbildung bzw. für oder gegen eine weiterführende Schule in einem beachtenswerten Ausmaß von den Bildungserwartungen ihrer Eltern und von

49 Der AME gibt den Effekt einer unabhängigen Variable x_i auf einem durchschnittlichen Niveau an und ist „nur [als] ein Durchschnittseffekt [zu verstehen], der den nichtlinearen Verlauf der Wahrscheinlichkeitskurve ignoriert" (Best & Wolf, 2010, S. 840). Bezogen auf die Variable ‚Anteil der Freundinnen und Freunde mit Abituraspiration' bedeutet dies: Der AME gibt zwar den durchschnittlichen Anstieg der Wahrscheinlichkeit von $y = 1$ an, wenn der Anteil der Freunde mit Abituraspirationen um eine Einheit steigt. Der AME gibt aber nicht an, welcher maximale Einfluss von x ausgeht, wenn der Anteil der Freunde mit Abituraspiration (x) ‚Niemand im Freundeskreis wünscht sich ein Abitur (Niedrigste Ausprägung von x)' auf ‚Alle Freunde wünschen sich ein Abitur (Höchste Ausprägung von x)' steigt. Hierzu eignet sich das Berechnen von vorhergesagten Wahrscheinlichkeiten (Best & Wolf, 2010, S. 846).

den Bildungsansprüchen ihrer Freundinnen und Freunde mitbestimmt wird. Die Ausbildungsentscheidung der Jugendlichen ist damit vor allem auch eine Frage der Erwartungen und Ansprüche der sozialen Bezugsgruppen. Streben die Freundinnen und Freunde der Jugendlichen nach hohen allgemeinbildenden Schulabschlüssen oder sehen ihre Eltern einen akademischen Bildungsweg für sie vor, vermindert dies unter sonst gleichen Bedingungen maßgeblich die Wahrscheinlichkeit, dass sie am Ende der Sekundarstufe I eine betriebliche Ausbildung aufnehmen.

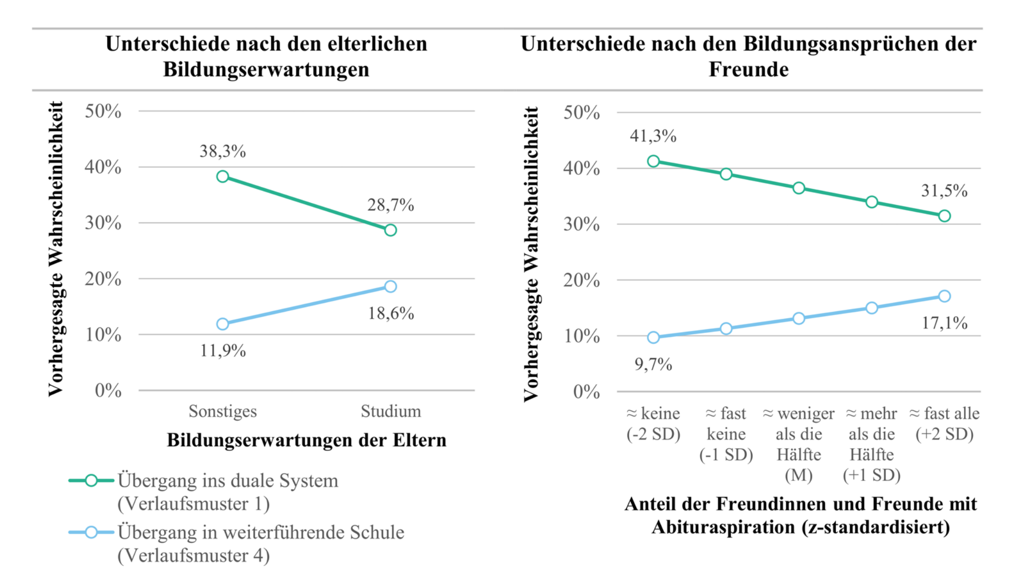


Abbildung 14: Einfluss der elterlichen Bildungserwartungen und des Anteils der Freundinnen und Freunde mit Abituraspiration auf den (direkten) Übergangs ins duale Sytem und in weiterführende Schulen (Multinomiale logistische Regression, PM) (Quelle: LIfBi, NEPS Startkohorte 4, DOI: 10.5157/NEPS:SC4:10.0.0, imputierte Daten [m = 50], eigene Berechnungen)

Hinweis: Berechnet aus Modell 4 (Tab. 27). [PM] Vorhergesagte Wahrscheinlichkeiten bzw. Predictive Margins in Prozent. [≈] Um die Interpretation zu erleichtern, wurde angegeben, welcher Ausprägung die entsprechende Standardabweichung in der Ursprungsvariable ungefähr entsprechen würde.

Um die Frage, welche Einflussfaktoren insgesamt den vergleichsweise höchsten Erklärungsbeitrag für Unterschiede in den Übergangsprozessen am Ende der Sekundarstufe I leisten, zu untersuchen, wird ein weiterer Prüfschritt vorgenommen. Hierzu wurden aus dem Gesamtmodell nacheinander Einflussfaktoren ausgeschlossen und bei jedem Entfernen das Akaike Information Criterion (AIC) angegeben (vgl. Best & Wolf, 2010, S. 843 f.). Als zusätzliche Absicherung dieses Prüfschrittes wurde bei jedem Auslassen von Modellvariablen das Pseudo-R^2 berechnet. Tabelle 20 gibt einen Überblick darüber, beim Auslassen welcher Variablen die Erklärungskraft am deutlichsten sinkt bzw. welche Variablen den stärksten Erklärungsbeitrag leisten (Pseudo-R^2 mit dem geringsten Wert und AIC mit dem höchsten Wert): Schulleistungen stellen sich gegenüber den anderen Variablen als bedeutsamster Faktor für die Erklärung von Unterschieden in den Übergangsprozessen heraus. Subjektive

Wert-Erwartungen und soziale Bezugsgruppeneinflüsse haben im Vergleich zu den anderen Variablen den zweitgrößten Stellenwert. Bei einer weiteren Aufschlüsselung des Bezugsgruppeneinflusses zeigt sich, dass – gemessen an der Anpassungsgüte und dem AIC des gesamten Erklärungsmodells – die Erwartungen der Eltern insgesamt eine etwas größere Rolle für Unterschiede in den Übergangsprozessen zu spielen scheinen als die Bildungsansprüche von Freundinnen und Freunden der Jugendlichen. Wird jedoch speziell der direkte Übergang ins duale System und der Übergang in weiterführende Schulen betrachtet, haben allerdings die Bildungsansprüche der Freundinnen und Freunde – wie weiter oben auf der Grundlage der durchschnittlichen Prozentpunkte beschrieben wurde – einen etwas stärkeren Einfluss als die Bildungserwartungen der Eltern.

Tabelle 28: Bedeutung der Erklärungsfaktoren für die Übergangsprozesse (gemessen an der Modellverschlechterung nach Auslassen von Variablen aus dem Gesamtmodell) (Quelle: LIfBi, NEPS Startkohorte 4, DOI: 10.5157/NEPS:SC4:10.0.0, imputierte Daten [m = 50], eigene Berechnungen)

Gesamtmodelle ohne die folgenden Variablen	Pseudo-R^2 in Prozent	Veränderung in Prozentpunkten	AIC
Migrationshintergrund	15,5 %	0,1	14.437,5
Soziale Herkunft (Elterlicher Berufsstatus und elterliche Bildung)	15,2 %	0,4	14.447,8
Schulleistungen	12,1 %	3,5	14.980,0
Sprachliche Kompetenzen	15,6 %	0,0	14.421,0
Herkunftsbedingte Ressourcen	15,3 %	0,3	14.441.6
Subjektive Wert-Erwartungen	14,9 %	0,7	14.507,4
Bezugsgruppeneinflüsse	15,0 %	0,6	14.507,5
Bildungserwartung der Eltern	15,2 %	0,4	14.476,9
Bildungsansprüche der Freundinnen und Freunde	15,4 %	0,2	14.442,7
Antizipierte Diskriminierung	15,6 %	0,0	14.421,7
Gesamtmodell (Modell 4)	**15,6 %**		**14.424,8**

Anmerkung: Berechnung des Pseudo-R^2 nach Auslassen einzelner Variablen aus Modell 4. Je größer die Veränderung des Pseudo-R^2 und je größer des Akaike Information Criterion (AIC), desto größer ist die Modellverschlechterung und desto bedeutsamer ist bzw. sind die entsprechende(n) ausgelassene(n) Variable(n).

Die Hinzunahme der Bildungserwartungen und -ansprüche des sozialen Umfeldes in das Erklärungsmodell leistet des Weiteren einen wichtigen Erklärungsbeitrag für migrationsspezifische Unterschiede in den Übergangsprozessen. So sinkt der Migrationseffekt durch die Berücksichtigung der Bezugsgruppeneffekte beim Übergang in die weiterführende Schule ($AME_{[M3]} = 0{,}044^{***} \rightarrow AME_{[M4]} = 0{,}025^{*}$) und beim direkten Übergang ins duale System ($AME_{[M3]} = -0{,}088^{***} \rightarrow AME_{[M4]} = -0{,}065^{***}$). Die Nachteile von Migrantinnen und Migranten beim Übergang in einen fragmentierten Ver-

lauf schwächen ebenfalls unter Einbezug der Erwartungen und Ansprüche des sozialen Umfeldes ab ($AME_{[M3]} = 0{,}042^{***} \rightarrow AME_{[M4]} = 0{,}038^{***}$). Dennoch gehen Jugendliche mit Migrationshintergrund auch unter zusätzlicher Kontrolle der Erwartungen und Ansprüche des sozialen Umfeldes signifikant seltener direkt ins duale System und häufiger in weiterführende Schulen und fragmentierte Verläufe über.

Die Kontrolle von Bezugsgruppeneinflüssen führt des Weiteren dazu, dass sich der Berufsstatus und Bildungsstand der Eltern nicht mehr signifikant auf den Übergang in weiterführende Schulen auswirken. Die restlichen Effekte der sozialen Herkunft bleiben jedoch gegenüber Modell 3 (Tab. 26) nahezu unverändert: Auch unter zusätzlicher Berücksichtigung der Erwartungen und Ansprüche sozialer Bezugsgruppen gehen Jugendliche höherer sozialer Herkunft – im Vergleich zu Jugendlichen niedriger sozialer Herkunft – signifikant seltener in fragmentierte Verläufe und häufiger ins Schulberufssystem über.

Interaktionseffekte: Schicht- und migrationsspezifische Einflüsse in Abhängigkeit der subjektiven Wert-Erwartungen und der Bildungserwartungen der Eltern

In einem weiteren Schritt wird untersucht, ob der Migrationshintergrund, der elterliche Berufsstatus und die elterliche Bildung in Abhängigkeit der subjektiven Wert-Erwartungen und der elterlichen Bildungserwartungen unterschiedliche Effekte auf die Übergangsprozesse entfalten. Interaktionen mit den Bildungsansprüchen der Freundinnen und Freunde werden an dieser Stelle zur Reduzierung der Komplexität der Analysen vernachlässigt, zeigen aber ähnliche Effektmuster. Um zu überprüfen, ob sich die Modellgüte durch die Aufnahme der Interaktionsterme verbessert, wurde das Gesamtmodell jeweils separat um die entsprechenden Interaktionsterme erweitert (vgl. auch Best & Wolf, 2010, S. 844). Modellverbesserungen zeigen sich nur stellenweise und zudem nur in den Nachkommastellen der Anpassungsgüte (Pseudo-R^2). Gemessen an den AIC-Werten und den Likelihood-Ratio-Tests (LRT) tragen die Modellerweiterungen nur in Bezug auf die Interaktion zwischen dem Migrationshintergrund und den Bildungserwartungen der Eltern zu einer substanziellen Modellverbesserung bei (für Modellgüte vgl. Tab. 50-A, Tab. 51-A und Tab. 52-A). Die grafischen Darstellungen zu den vorhergesagten Wahrscheinlichkeiten, die zur Prüfung der Interaktionseffekte heranzuziehen sind (Best & Wolf, 2010, S. 841), legen in Bezug auf die Interaktionen mit dem Einfluss des Migrationshintergrundes drei Punkte offen (vgl. Abb. 15):

– *Erstens* zeigt sich beim direkten Übergang ins duale System, dass sich das Ausmaß der Migrationsunterschiede in Abhängigkeit von subjektiven Wert-Erwartungen und sozialen Bezugsgruppeneinflüssen nicht nennenswert verändert: Für Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund gilt gleichermaßen, dass die Wahrscheinlichkeit eines direkten Übergangs ins duale System sinkt, wenn die Bildungsmotivation, eine Hochschulreife zu erwerben, zunimmt und die Bildungserwartungen der Eltern hoch sind. Dagegen nimmt die Wahrscheinlichkeit eines direkten Übergangs ins duale System für Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund zu, wenn die Investitionsrisiken in Bezug auf eine

weiterführende Schule sowie die Erfolgserwartungen, einen Ausbildungsplatz zu erhalten, steigen.

– *Zweitens* ist zu beobachten, dass beide Gruppen (Personen mit und ohne Migrationshintergrund) häufiger in eine weiterführende Schule einmünden, wenn ihre Bildungsmotivation, eine Hochschulreife zu erwerben, zunimmt, die mit dem Erwerb der Hochschulreife verbundenen Investitionsrisiken abnehmen und sich ihre Eltern wünschen, dass sie studieren. Allerdings zeigt sich zudem, dass die Migrationsunterschiede beim Zugang zu weiterführenden Schulen besonders dann stark ausfallen, wenn die Eltern erwarten, dass ihr Kind studiert (7,7 Prozentpunkte, $p < 0{,}001$; vgl. auch Abb. 15).[50] Die Aufnahme des Interaktionsterms ins Gesamtmodell führt zu einer substanziellen Modellverbesserung (Tab. 50-A). Zum Vergleich: Wenn der Migrationseffekt nicht nach den Bildungserwartungen der Eltern aufgeschlüsselt wird, beträgt die Differenz zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund nur 2,5 Prozentpunkte (Tab. 27). Dieser Befund verweist – im Sinne der Immigrant-Optimism-Hypothese – auf den starken Einfluss hoher Bildungserwartungen in Migrantenfamilien, der dazu führt, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund vergleichsweise häufig den Weg in weiterführende Schulen einschlagen.
– *Drittens* treten migrationsspezifische Unterschiede beim Übergang in fragmentierte Verläufe vor allem dann auf, wenn die Eltern keine hohen Bildungserwartungen haben bzw. sich nicht wünschen, dass ihr heranwachsendes Kind ein Studium aufnimmt. Wünschen sich die Eltern dagegen ein Studium, zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund.

In Bezug auf die Interaktionen zwischen dem Berufsstatus der Eltern und ihren Bildungserwartungen bzw. zwischen dem Berufsstatus der Eltern und den subjektiven Wert-Erwartungen zeigen sich keine auffälligen Effektmuster (vgl. Abb. 24-A); das gilt ebenfalls für die Interaktionen mit dem Bildungsstand der Eltern (vgl. Abb. 25-A). Zwar zeichnet sich in den vorhergesagten Wahrscheinlichkeiten ab, dass der Berufsstatus der Eltern in Abhängigkeit vom Investitionsrisiko und die Bildung der Eltern in Abhängigkeit von der Bildungsmotivation unterschiedliche Wirkungen auf den direkten Übergang ins duale System entfalten, die Effekte sind allerdings nicht signifikant. Zudem lässt sich nicht ausschließen, dass Ausreißer der Grund für die zu beobachtenden Effekte sind.[51]

50 Berechnung der Signifikanz des Migrationsunterschieds basiert auf einem Regressionsmodell, in dem alle Variablen aus dem Gesamtmodell (Tab. 27) konstant gehalten werden. Für Modellgüte: Tab. 50-A.

51 Abb. 24-A zeigt, dass niedrigen Bildungsmotivation deutlich seltener direkt ins duale System übergehen, jedoch sind auch hier die Unterschiede nicht signifikant ($p > 0{,}05$). Außerdem ist die Gruppe der Jugendlichen, die bei einer niedrigen Bildungsmotivation (-2 SD) direkt ins duale System übergeht, zu klein ($n = 322$), um Ausreißer auszuschließen.

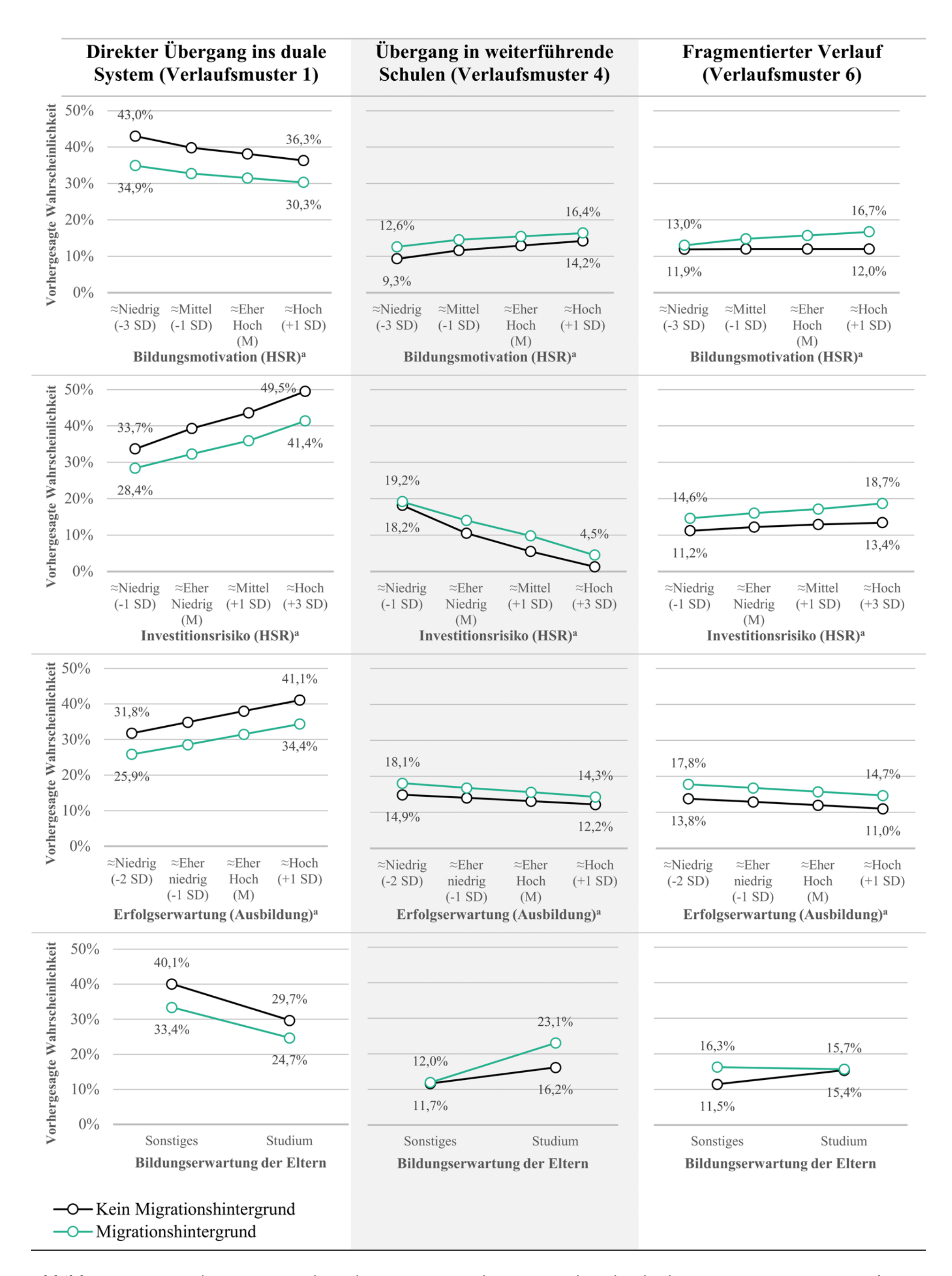


Abbildung 15: Interaktionen zwischen dem Migrationshintergrund und subjektiven Wert-Erwartungen bzw. Bezugsgruppeneffekten (Multinomiale logistische Regressionen, PM) (Quelle: LIfBi, NEPS Startkohorte 4, DOI: 10.5157/NEPS:SC4:10.0.0, imputierte Daten [m = 50], eigene Berechnungen)

[a] z-standardisierte Variablen (M = 0, SD = 1).
Hinweis: [PM] Vorhergesagte Wahrscheinlichkeiten bzw. Predictive Margins. [≈] Um die Interpretation zu erleichtern, wurde angegeben, welcher Ausprägung die entsprechende Standardabweichung in der Ursprungsvariable ungefähr entspricht. [HSR] Erwerb einer Hochschulreife. Berechnungen der vorhergesagten Wahrscheinlichkeiten auf der Basis des Gesamtmodells (Modell 4, Tab. 27), das separat um die einzelnen Interaktionsterme ergänzt wurde (für Modellgüte: vgl. Tab. 50-A).

7.1.6 Befunde zur Wirkung von Erwartungen und Ansprüchen des sozialen Umfeldes bei einschränkenden Rahmenbedingungen

Aufbauend auf dem WIM, dem subjektiven Wert-Erwartungsmodell von Esser (1999) und dem Modell der Frame-Selektion wird in diesem Abschnitt untersucht, in welchem Ausmaß die Erwartungen und Ansprüche sozialer Bezugsgruppen die Bildungsübergänge der Jugendlichen beeinflussen, wenn Restriktionen, wie ein hohes subjektives Investitionsrisiko oder schlechte Schulleistungen, vorliegen. Ziel ist die Prüfung der *Hypothesen 5.1* und *5.2*. In einem ersten Schritt wird hierzu das Gesamtmodell (Modell 4, Tab. 27) um Interaktionen zwischen dem Investitionsrisiko sowie den Erwartungen und Ansprüchen der Bezugsgruppen erweitert (siehe Modell 4.1, Tab. 53-A). Die Anpassungsgüte des Modells steigt dadurch nur marginal im Nachkommastellenbereich (Pseudo-$R^2 = 0{,}156$; Tab. 53-A). Der Anstieg der Modellgüte ist zudem nicht signifikant ($LRT_{[M4,\ M4.1]}$: $p = 0{,}577$), die Interaktionsterme dagegen schon. Die signifikanten Interaktionseffekte legen hierbei wichtige Befunde in Bezug auf die *Hypothesen 5.1* und *5.2* offen.

Das Hauptaugenmerk der folgenden Betrachtung liegt auf den signifikanten Interaktionseffekten beim Übergang in die Berufsausbildung und beim Übergang in die weiterführenden Schulen. Zur Vereinfachung der Interpretation stellt Abbildung 16 für den direkten Übergang ins duale System (linke Grafik) und für den Übergang in eine weiterführende Schule (rechte Grafik) den Interaktionseffekt zwischen der Wirkung der elterlichen Bildungserwartungen und dem Investitionsrisiko des Erwerbs einer Hochschulreife dar, während alle anderen Bedingungen des Gesamtmodells (Tab. 27) konstant gehalten werden.

Die Interaktion zwischen dem wahrgenommenen Investitionsrisiko und den elterlichen Bildungserwartungen für ein Studium ist beim Übergang in eine weiterführende Schule signifikant und positiv ($AME = 0{,}082^{***}$, Tab. 53-A). Abbildung 16 verweist allerdings zudem darauf, dass sowohl für Jugendliche, deren Eltern sich ein Studium wünschen, als auch für Jugendliche, deren Eltern dies nicht tun, die vorhergesagte Wahrscheinlichkeit des Übergangs in eine weiterführende Schule mit zunehmendem Investitionsrisiko sinkt (Abb. 16, rechts). Unterschiede im Zugang zu weiterführenden Schulen zeigen sich zwischen Jugendlichen, deren Eltern sich ein Studium wünschen, und Jugendlichen, deren Eltern sich kein Studium wünschen, nur bis zu einem eher mittleren Investitionsrisiko (+1 SD). Ab einem eher hohen Investitionsrisiko (+2 SD) ist der Interaktionseffekt hingegen nicht mehr signifikant (vgl. Tab. 54-A). In anderen Worten: Ab einem eher hohen Investitionsrisiko liegen in Abhängigkeit der elterlichen Bildungserwartungen keine signifikanten Unterschiede mehr beim Übergang in weiterführende Schulen vor.

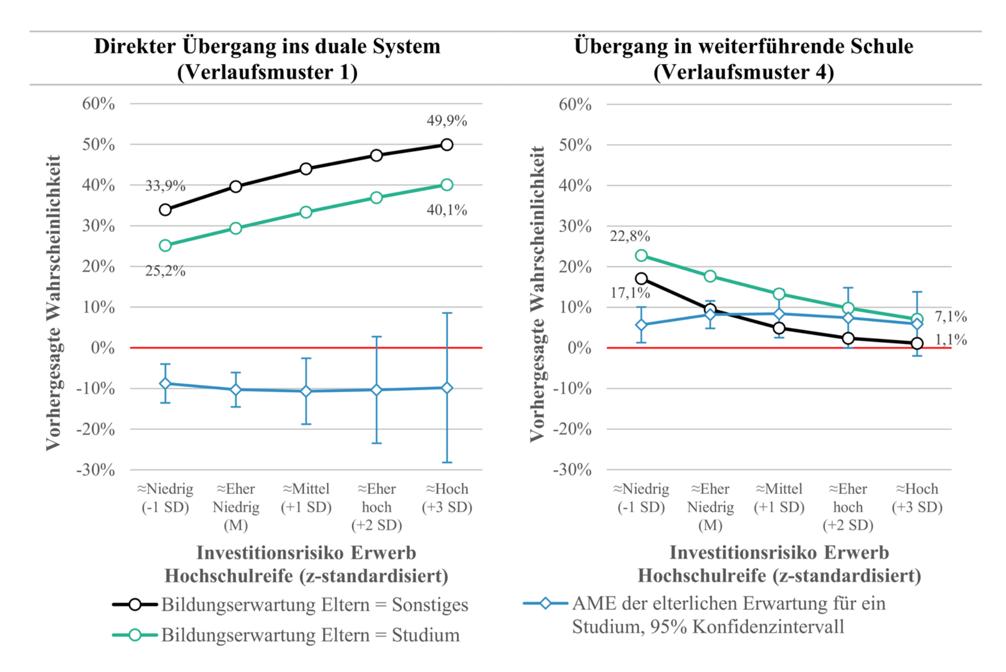


Abbildung 16: Interaktion zwischen der elterlichen Bildungserwartung und dem wahrgenommenem Investitionsrisiko (Multinomiale logistische Regression, PM, AME) (Quelle: LifBi, NEPS Startkohorte 4, DOI: 10.5157/NEPS:SC4:10.0.0. Eigene Berechnungen [N = 4.962], imputierte Daten [m = 50])

Hinweis: Berechnet aus Modell 4.1 (siehe Tab. 53-A). [PM] Vorhergesagte Wahrscheinlichkeiten bzw. Predictive Margins in Prozent und [AME] durchschnittlich marginale Effekte in Prozentpunkten. [≈] Um die Interpretation zu erleichtern, wurde angegeben, welcher Ausprägung die entsprechende Standardabweichung in der Ursprungsvariable ungefähr entspricht.

Beim direkten Übergang ins duale System zeigt sich ein signifikant negativer Interaktionseffekt zwischen den elterlichen Bildungserwartungen und dem Investitionsrisiko, eine Hochschulreife zu erwerben (AME = -0,103***, Tab. 53-A). Abb. 16 (links) verdeutlicht allerdings, dass Jugendliche, deren Eltern sich ein Studium für sie wünschen, bei einem niedrigen bis mittleren Investitionsrisiko (-1 SD bis + 1 SD) signifikant seltener direkt ins duale System einmünden als Jugendliche, deren Eltern sich kein Studium für sie wünschen. Ab einem eher hohen Investitionsrisiko (+2 SD) des Erwerbs einer Hochschulreife, liegen dagegen in Abhängigkeit von den Bildungserwartungen der Eltern keine Unterschiede mehr beim direkten Übergang ins duale System vor. Des Weiteren verdeutlicht Abb. 16, dass mit zunehmenden Investitionsrisiken des Erwerbs einer Hochschulreife die durchschnittlich vorhergesagte Wahrscheinlichkeit, direkt ins duale System einzumünden, steigt. Das gilt sowohl für Jugendliche, deren Eltern sich ein Studium wünschen, als auch für Jugendliche, deren Eltern dies nicht tun (vgl. auch Tab. 53-A). Zusammenfassend geht von den Bildungserwartungen der Eltern nur bei niedrigen bis eher mittleren Investitionsrisiken des Erwerbs einer Hochschulreife ein signifikanter Einfluss aus. Ist dagegen das Investitionsrisiko, eine Hochschulreife zu erwerben, zu hoch, führen hohe Bildungs-

erwartungen der Eltern nicht mehr dazu, dass Jugendliche seltener direkt ins duale System einmünden.

Der Interaktionseffekt zwischen dem Investitionsrisiko und den Bildungsansprüchen im Freundeskreis, die über den Anteil der Freundinnen und Freunde mit Abituraspirationen gemessen werden, führt ebenfalls nur beim direkten Übergang ins duale System sowie beim Übergang in weiterführende Schulen zu substanziellen Unterschieden. Beim Übergang in weiterführende Schulen ist der Interaktionsterm positiv und signifikant (AME = 0,018**, Tab. 53-A). Die positive Wirkung der Bildungsansprüche der Freundinnen und Freunde auf den Übergang in weiterführende Schulen nimmt jedoch – wie schon der Effekt der elterlichen Bildungserwartungen – mit zunehmenden Investitionsrisiken ab (Abb. 17, rechts). In der Gruppe der Jugendlichen mit einem eher mittleren Investitionsrisiko (+1 SD) hat die Höhe der Bildungsansprüche der Freundinnen und Freunde keinen Einfluss mehr auf den Übergang in weiterführende Schulen (Abb. 17, rechts; Tab. 54-A).

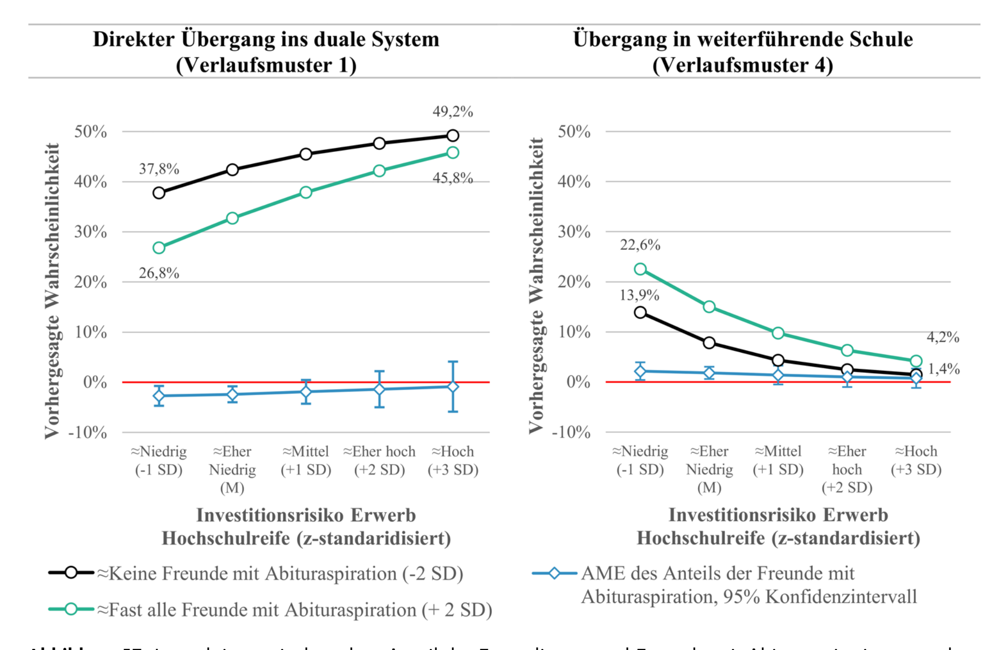


Abbildung 17: Interaktion zwischen dem Anteil der Freundinnen und Freunde mit Abituraspirationen und dem wahrgenommenem Investitionsrisiko (Multinomiale logistische Regression, PM, AME) (Quelle: LifBi, NEPS Startkohorte 4, DOI: 10.5157/NEPS:SC4:10.0.0. Eigene Berechnungen [N = 4.962], imputierte Daten [m = 50].)

Hinweis: Berechnet aus Modell 4.1 (siehe Tab. 53-A). [PM] Vorhergesagte Wahrscheinlichkeiten bzw. Predictive Margins in Prozent und [AME] durchschnittlich marginale Effekte in Prozentpunkten. Der AME beschreibt die Differenz in Prozentpunkten, wenn der Anteil der Freundinnen und Freunde mit Abituraspirationen um eine SD steigt. [≈] Um die Interpretation zu erleichtern, wurde angegeben, welcher Ausprägung die entsprechende Standardabweichung in der Ursprungsvariable ungefähr entspricht.

Beim direkten Übergang ins duale System ist der Interaktionseffekt negativ und ebenfalls signifikant (AME = -0,024**, Tab. 53-A). Allerdings flacht auch hier der Einfluss der Bildungsansprüche der Freundinnen und Freunde mit zunehmenden Investitionsrisiken des Erwerbs einer Hochschulreife ab (Abb. 17): Während sich die Höhe der Bildungsansprüche der Freundinnen und Freunde bei niedrigen bis eher niedrigen Investitionsrisiken (-1 SD bis M) noch signifikant negativ auf den direkten Übergang ins duale System auswirkt, geht ab eher mittleren Investitionsrisiken (+1 SD) kein signifikanter Einfluss mehr von den Ansprüchen der Freundinnen und Freunde aus (Abb. 17, links; vgl. Tab. 54-A). Im Durchschnitt üben die Bildungsansprüche der Freundinnen und Freunde damit zwar einen signifikanten Einfluss auf den direkten Übergang ins duale System und auf den Übergang in weiterführende Schulen aus, der Einfluss verliert aber mit zunehmenden Investitionsrisiken an Bedeutung.

In Modell 4.2 werden nun die Interaktionen zwischen den Schulleistungen (gemessen über die durchschnittliche Zeugnisnote) und den Erwartungen und Ansprüchen der Bezugsgruppen aufgenommen. Ziel ist es, zu untersuchen, in welchem Ausmaß Restriktionen, die mit schlechten Schulleistungen einhergehen, den Einfluss der Erwartungen und Ansprüche der Bezugsgruppen auf die Übergangsprozesse verändern. Der Anstieg der Modellgüte ist erneut marginal und nicht signifikant (Pseudo-$R^2 = 0{,}157$; $LRT_{[M4,\ M4.2]}$: $p = 0{,}805$). Modell 4.2 kontrolliert ebenfalls alle Modellvariablen aus dem Gesamtmodell 4 (Tab. 55-A). Die nachfolgende Ergebnisdarstellung konzentriert sich weiterhin auf die beiden Verlaufsmuster 1 (Direkter Übergang ins duale System) und Verlaufsmuster 4 (Übergang in weiterführende Schule) und beschränkt sich nun vordergründig auf die durchschnittlich marginalen Effekte der Interaktionen.

Abbildung 18 stellt die Interaktion zwischen den Schulleistungen und den Erwartungen der Eltern dar. Beim direkten Übergang ins duale System ist die Interaktion zwischen den Schulleistungen und den elterlichen Bildungserwartungen für ein Studium signifikant negativ (AME = -0,095***, Tab. 55-A), beim Übergang in weiterführende Schulen hingegen signifikant positiv (AME = 0,065***, Tab. 55-A). Im Detail zeigt sich (vgl. Tab. 56-A), dass die Bildungserwartungen der Eltern für ein Studium bei sehr guten bis guten Schulleistungen den stärksten Einfluss entfalten. Bei im Durchschnitt guten Noten auf dem Abschlusszeugnis (-2 SD; Note = 1,5), entscheiden sich Jugendliche, deren Eltern sich ein Studium für sie wünschen, um etwa 14,9 Prozentpunkte seltener für den Übergang ins duale System und um etwa 8,9 Prozentpunkte häufiger für den Übergang in eine weiterführende Schule als Jugendliche, deren Eltern andere Bildungserwartungen haben; bei durchschnittlichen Zeugnisnoten (Note = 2,7) beträgt die Differenz dagegen nur -9,5 bzw. +6,5 Prozentpunkte. Jugendliche, deren Eltern sich ein Studium wünschen, münden auch dann seltener direkt ins duale System ein bzw. beschreiten auch dann häufiger den Weg in eine weiterführende Schule, wenn sie eher befriedigende Zeugnisnoten (+1 SD; Note = 3,3) aufweisen.

Dennoch zeigt Abbildung 18 auch, dass der Einfluss der elterlichen Bildungserwartungen mit zunehmend schlechteren Zeugnisnoten abnimmt: Bei unterdurchschnittlichen Schulleistungen (+2 SD; Note = 3,9 und + 3 SD; Note = 4,4) üben die Bildungserwartungen der Eltern keinen signifikanten Einfluss mehr aus. Folglich beeinflussen elterliche Bildungserwartungen den Bildungsverlauf der Jugendlichen weniger stark, wenn sie nicht (mehr) mit der Leistungsrealität der Jugendlichen übereinstimmen. Insgesamt deuten die Ergebnisse – wie schon weiter oben – darauf hin, dass elterliche Bildungserwartungen für ein Studium im Durchschnitt dazu beitragen, dass Jugendliche seltener eine betriebliche Ausbildung aufnehmen und den Weg in die weiterführende Schule bevorzugen. Bei genauerer Betrachtung zeigt sich jedoch, dass die Bildungserwartungen der Eltern bei unterdurchschnittlichen Schulnoten an Bedeutung verlieren, und zwar sowohl für den direkten Übergang ins duale System als auch für den Übergang in weiterführende Schulen.

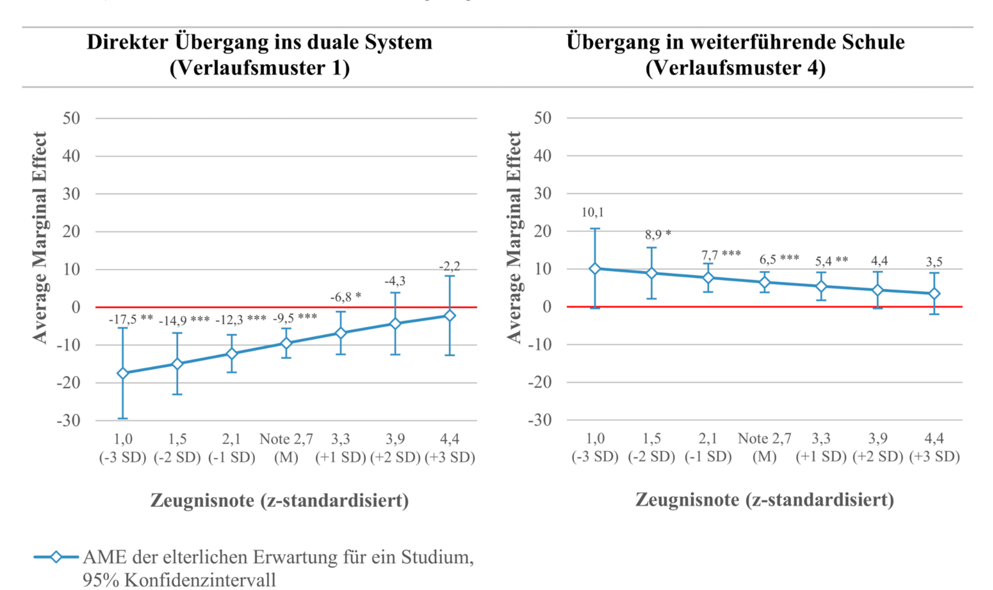


Abbildung 18: Interaktion zwischen der durchschnittlichen Zeugnisnote und der elterlichen Bildungserwartung (Multinomiale logistische Regression, AME) (Quelle: LifBi, NEPS Startkohorte 4, DOI: 10.5157/NEPS:SC4:10.0.0. Eigene Berechnungen [N = 4.962], imputierte Daten [m = 50])

Hinweis: Berechnet aus Modell 4.2 (Tab. 55-A). Die einzelnen Werte sind Tabelle 56-A zu entnehmen. [AME] Durchschnittlich marginale Effekte in Prozentpunkten. Signifikanz der AME-Werte bei robusten Standardfehlern auf Schulebene: * p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001.

Die Interaktion zwischen den Bildungsansprüchen der Freundinnen und Freunde und den Zeugnisnoten der Jugendlichen ist in Abb. 19 dargestellt. Die Interaktion ist beim direkten Übergang ins duale System signifikant negativ (AME = -0,026**, Tab. 55-A) und beim Übergang in weiterführende Schulen signifikant positiv (AME = 0,020***, Tab. 55-A). Bei Betrachtung der Abb. 19 fällt jedoch auch auf, dass der Einfluss der Bildungsansprüche der Freundinnen und Freunde mit abnehmen-

den Zeugnisnoten leicht zunimmt und erst bei guten bis ausreichenden Zeugnisnoten eine signifikante Wirkung entfaltet. Das trifft sowohl auf den direkten Übergang ins duale System als auch auf den Übergang in weiterführende Schulen zu. Bei ausreichenden Zeugnisnoten (Note 4,4; +3 SD) üben die Ansprüche der Freundinnen und Freunde allerdings keinen signifikanten Einfluss mehr auf den direkten Übergang ins duale System aus, in Bezug auf den Übergang in weiterführende Schulen dagegen schon (Abb. 19; vgl. Tab. 56-A).

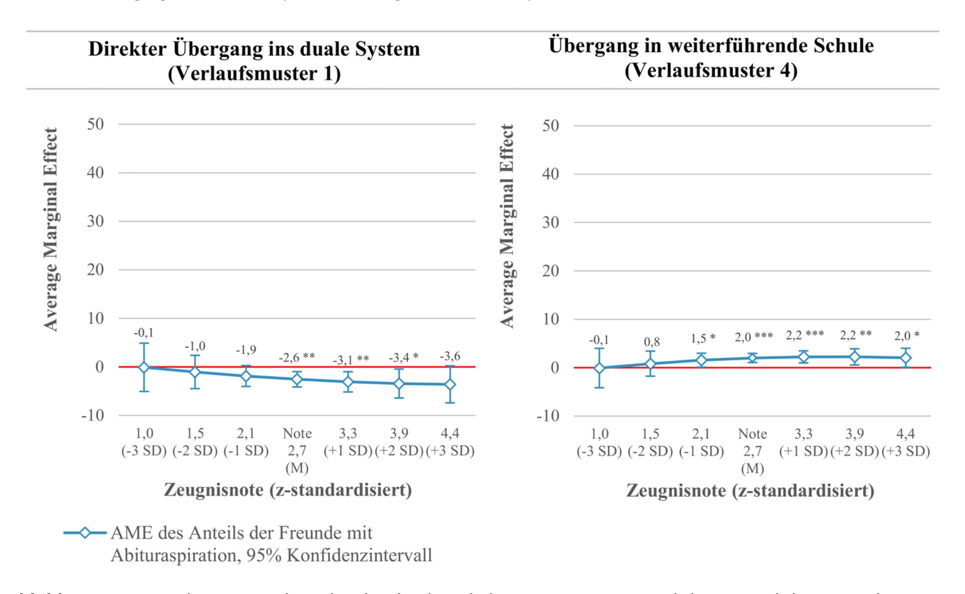


Abbildung 19: Interaktion zwischen der durchschnittlichen Zeugnisnote und dem Anteil der Freundinnen und Freunde mit Abituraspiration (Multinomiale logistische Regression, AME) (Quelle: LifBi, NEPS Startkohorte 4, DOI: 10.5157/NEPS:SC4:10.0.0. Eigene Berechnungen [N = 4.962], imputierte Daten [m = 50])

Hinweis: Berechnet aus Modell 4.2 (Tab. 55-A). Die einzelnen Werte sind Tabelle 56-A zu entnehmen. [AME] Durchschnittlich marginale Effekte in Prozentpunkten. Signifikanz der AME-Werte bei robusten Standardfehlern auf Schulebene: * p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001.

Insgesamt verweisen die Befunde darauf, dass das Gewicht von Bezugsgruppeneffekten nachlässt, wenn die entsprechende Bildungsoption aufgrund von hohen wahrgenommenen Investitionsrisiken oder unterdurchschnittlichen Schulleistungen nur schwer erreichbar erscheint bzw. z. B. im Falle von weiterführenden Schulen der Zugang aufgrund von formalen Zugangsbeschränkungen verschlossen ist. Gleichwohl verweisen die Befunde darauf, dass Bildungserwartungen und -ansprüche von Bezugsgruppen den Bildungsverlauf der Jugendlichen trotz überdurchschnittlicher Investitionsrisiken und unterdurchschnittlicher Schulleistungen beeinflussen können. Es liegen allerdings keine Hinweise darauf vor, dass hohe Erwartungen und Ansprüche des sozialen Umfeldes unabhängig von Schulleistungen und subjektiven Investitionsrisiken der Jugendlichen wirksam werden; dies wurde anlehnend an das Modell der Frame-Selektion erwartet (vgl. Abschnitt 3; siehe auch Stocké, 2013, S. 271).

7.2 Ergebnisse der Mediatoranalyse: Entstehungsmechanismen sozialer und migrationsbezogener Ungleichheiten

Zur Klärung der Forschungsfrage 4 und zur Prüfung der *Hypothese 4* gilt es abschließend zu untersuchen, inwieweit die im Theorieteil diskutierten Erklärungsansätze die aufgezeigten sozialen und migrationsbezogenen Ungleichheiten in den Übergangsprozessen vermitteln. Die vorausgehenden Ergebnisse der multinomialen logistischen Regressionsanalysen (Modell 0 bis Modell 4) haben gezeigt, auf welche Weise die soziale Herkunft und der Migrationshintergrund auf die Übergangsprozesse am Ende der Sekundarstufe I wirksam werden. Zudem liefern die vorgelegten Analysen bereits erste Hinweise auf die Prozesse, durch die migrationsbezogene und soziale Ungleichheiten in den Übergangsprozessen nach Verlassen der Sekundarstufe I des allgemeinbildenden Schulsystems entstehen. Anhand der Mediatoranalyse von Karlson et al. (2012) wird in diesem Abschnitt abschließend quantifiziert, inwieweit die berichteten sozialen und migrationsbezogenen Ungleichheiten in den Übergangsprozessen auf sozial- bzw. migrationsbedingte Unterschiede in den nachfolgenden Mediatorvariablen zurückzuführen sind:

(1) Herkunftsbedingte Ressourcen: Bildungsrelevante und soziale Ressourcen
(2) Primäre Effekte: Schulleistungen und sprachliche Kompetenzen.
(3) Sekundäre Effekte: Subjektive Wert-Erwartungen.
(4) Bezugsgruppeneinflüsse: Erwartungen und Ansprüche des sozialen Umfeldes.

In anderen Worten: Es wird untersucht, inwiefern die nach der sozialen Herkunft bzw. nach dem Migrationshintergrund variierenden (1) Ressourcenausstattungen, (2) Leistungen und Kompetenzen (primäre Effekte), (3) subjektiven Wert-Erwartungen (sekundären Effekte), und (4) Erwartungen und Ansprüche des sozialen Umfeldes dafür verantwortlich sind, dass sich am Ende der Sekundarstufe I soziale und migrationsbezogene Bildungsungleichheiten abzeichnen. Um zu ermitteln, welchen Erklärungsbeitrag die vier zuvor aufgelisteten Mechanismen leisten, werden in einem ersten Schritt sogenannte *reduzierte* Modelle[52] geschätzt, die den Gesamteffekt des Migrationshintergrundes bzw. der sozialen Herkunft darstellen. Das reduzierte Modell klammert dabei die vier Erklärungsmechanismen aus dem Gesamtmodell (Modell 4, vgl. Tab. 27) aus. Die sogenannten *vollen* Modelle stellen den verbleibenden direkten Effekt des Migrationshintergrundes bzw. der sozialen Herkunft dar, wenn die vier Erklärungsmechanismen (herkunftsbedingte Ressourcen, primäre und sekundäre Effekte sowie Bezugsgruppeneinflüsse) in das Gesamtmodell aufgenommen werden. Über den Vergleich dieser beiden Modelle erlaubt die KHB-Mediatoranalyse die Reduktion der Effektstärke der sozialen Herkunft bzw. des Migrations-

52 Als *reduziertes* Modell wird das „Startmodell“ mit wenigen erklärenden Variablen bezeichnet. Unter dem *vollen* Modell wird hingegen das Gesamtmodell mit vielen unabhängigen Variablen verstanden (Best & Wolf, 2012, S. 388)

hintergrundes den einzelnen Erklärungsmechanismen zuzuweisen.[53] Die bivariaten Zusammenhänge des Migrationshintergrundes bzw. der sozialen Herkunft mit den Mediatorvariablen sind in Tabelle 7 dargestellt und werden im Zuge der Interpretation der relativen Bedeutung der Erklärungsmechanismen aufgegriffen.

7.2.1 Effekte des Migrationshintergrundes

Im Ausgangsmodell der multinomialen logistischen Regressionsanalyse hat sich gezeigt, dass signifikante Effekte des Migrationshintergrundes für den direkten Übergang ins duale System, für den Übergang in weiterführende Schulen und für den Übergang in fragmentierte Verläufe vorliegen (Tab. 23). In Bezug auf diese drei Verlaufsmuster wird nachfolgend untersucht, zu welchen Anteilen die Erklärungsmechanismen die Migrationseffekte des Ausgangsmodells erklären.

Beim direkten Übergang ins duale System werden insgesamt 41,7 % des durchschnittlich 11,1 Prozentpunkte großen Gesamteffektes des Migrationshintergrundes durch migrationsbedingte Ausprägungen der Mediatorvariablen erklärt (Tab. 29). Am stärksten wird der negative Migrationseffekt durch die migrationsbedingten Bildungserwartungen und -ansprüche der sozialen Bezugsgruppen vermittelt (21,3 %, Abb. 20). Die Ausdifferenzierung des Erklärungsanteils der Erwartungen und Ansprüche von Bezugsgruppen (Tab. 57-A) legt dabei Folgendes offen: Die höheren Bildungserwartungen der Eltern in Migrantenfamilien, die sich in den bivariaten Analysen zeigen (Tab. 7), erklären 17,8 % des negativen Migrationseffektes beim direkten Übergang ins duale System (Tab. 57-A). Lediglich etwa 3,5 % des Migrationseffektes sind darauf zurückzuführen, dass im Freundeskreis der Jugendlichen mit Migrationshintergrund mehr Personen ein Abitur anstreben als im Freundeskreis der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund (Tab. 57-A). Damit leisten die höheren Bildungserwartungen in Migrantenfamilien einen sechs Mal so großen Erklärungsbeitrag wie die migrationsspezifischen Bildungsansprüche der Freundinnen und Freunde.

Sekundäre Effekte des Migrationshintergrundes, d. h. die nach dem Migrationshintergrund variierenden subjektiven Wert-Erwartungen (vgl. Abschnitt 5), erklären insgesamt 12,4 % der Ausgangsunterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund (Abb. 20). Die migrationsspezifischen Unterschiede in der Ausstattung mit sozialen und bildungsrelevanten Ressourcen (Tab. 7) vermitteln dagegen 4,4 % des Migrationseffektes beim direkten Übergang ins duale System (Abb. 20). Migrationsbedingte Unterschiede in den Schulleistungen und sprachlichen Kompetenzen bzw. primäre Effekte des Migrationshintergrundes (Tab. 7) erklären indessen nur 3,2 % des Migrationseffektes beim direkten Übergang ins duale System (Abb. 20). Demnach haben primäre Effekte gegenüber den Bildungserwartungen der Eltern (3,2 % vs. 21,3 %) und den sekundären Effekten (3,2 % vs. 12,4 %) ein deutlich geringeres Gewicht. Antizipierte Diskriminierungen auf dem Ausbil-

53 Zur Robustheitsprüfung wurden die Mediatoranalysen anlehnend an das Vorgehen von Vogel (2017) mit abweichenden Reihenfolgen der Mediatorvariablen durchgeführt. Die relativen Erklärungsbeiträge der Mediatorvariablen veränderten sich dadurch nicht.

dungsmarkt, haben mit einem Erklärungsanteil von 1,4 % ebenfalls nur eine eher geringfügige Bedeutung (Abb. 20).

Tabelle 29: KHB-Mediatoranalyse zur Erklärung des Effektes des Migrationshintergrundes auf den Übergangsverlauf der Jugendlichen (Multinomiale logistische Regressionsanalyse) (Quelle: LifBi, NEPS Startkohorte 4, DOI: 10.5157/NEPS:SC4:10.0.0. Eigene Berechnungen [N = 4.962], imputierte Daten [m = 50])

Modell	(1) Direkter Übergang ins duale System	(4) Übergang in weiterführende Schule	(6) Fragmentierter Verlauf
	AME	AME	AME
Reduziertes Modell[1]	-,111***	,053***	,046***
Volles Modell	-,065***	,025*	,038**
Mediation (in %)[2]	41,7 %	53,8 %	17,4 %

[1] Das reduzierte Modell stellt den Gesamteffekt (Direkter Effekt + Indirekter Effekt) des Migrationshintergrundes dar, wenn gleichzeitig das Geschlecht, der höchste Berufsstatus der Eltern, die höchste Bildung der Eltern, die Schulform beim Verlassen der Schule, das Merkmal „Bundesländer" als allgemeiner Proxy für kontextuelle Rahmenbedingungen sowie die regionale Angebots-Nachfrage-Relation kontrolliert werden.
[2] „Mediation (in %)" zeigt die Mediation als Prozentanteil des Ausgangseffektes im reduzierten Modell. Die Berechnung der Mediation in % erfolgt mit ganzen und nicht gerundeten AME-Werten, sodass Berechnungen mit den hier gerundeten AME-Werten von der tatsächlichen Mediation in % abweichen können.
Signifikanz bei robusten Standardfehlern auf Schulebene: * p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001.

Beim Übergang in weiterführende Schulen können insgesamt 53,8 % des positiven Migrationseffektes (AME = 0,053***) durch migrationsbedingte Unterschiede der Mediatorvariablen erklärt werden (Tab. 29), wobei etwa 32,5 % des Migrationseffektes auf migrationsspezifische Erwartungen und Ansprüche des sozialen Umfeldes zurückgehen (Abb. 20). Hierbei leisten erneut die Bildungserwartungen der Eltern einen größeren Erklärungsbeitrag (26,4 %) als die Bildungsansprüche der Freundinnen und Freunde (6,1 %; Tab. 57-A). Migrationsbedingte subjektive Wert-Erwartungen bzw. sekundäre Effekte des Migrationshintergrundes erklären weitere 32,5 % der Ausgangsunterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund (Abb. 20). Die Ausdifferenzierung des Erklärungsanteils der sekundären Effekte legt dabei offen, dass die nach dem Migrationshintergrund variierenden Investitionsrisiken, eine Hochschulreife zu erwerben (vgl. Abschnitt 5), hierbei den stärksten Erklärungsbeitrag leisten (27,5 %, Tab. 57-A).

Die Kontrolle primärer Effekte führt beim Übergang in eine weiterführende Schule hingegen nicht zur Erklärung migrationsbezogener Unterschiede, sondern vergrößert sie (-16,1 %, Abb. 20). Ohne die Kontrolle von Schulleistungen und sprachlichen Kompetenzen würde der Migrationseffekt beim Übergang in weiterführende Schulen ein Stück weit unterdrückt werden (Suppressionseffekt): Einerseits bestehen negative Zusammenhänge zwischen dem Migrationshintergrund und den Schulleistungen bzw. zwischen dem Migrationshintergrund und sprachlichen Kompetenzen (siehe Tab. 7), andererseits wirken sich gute Schulleistungen und hohe sprachliche Kompetenzen positiv auf den Übergang in weiterführende Schulen aus

(Tab. 27). Entsprechend wird der Effekt des Migrationshintergrundes beim Übergang in weiterführende Schulen größer, sobald Schulleistungen und sprachliche Kompetenzen berücksichtigt werden. Weitere 3,5 % der Unterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund beim Übergang in weiterführende Schulen liegen darin begründet, dass junge Migrantinnen und Migranten über geringere soziale und bildungsrelevante Ressourcen verfügen als Jugendliche ohne Migrationshintergrund (Abb. 20; vgl. Tab. 7 für migrationsbedingte Ressourcenausstattung).

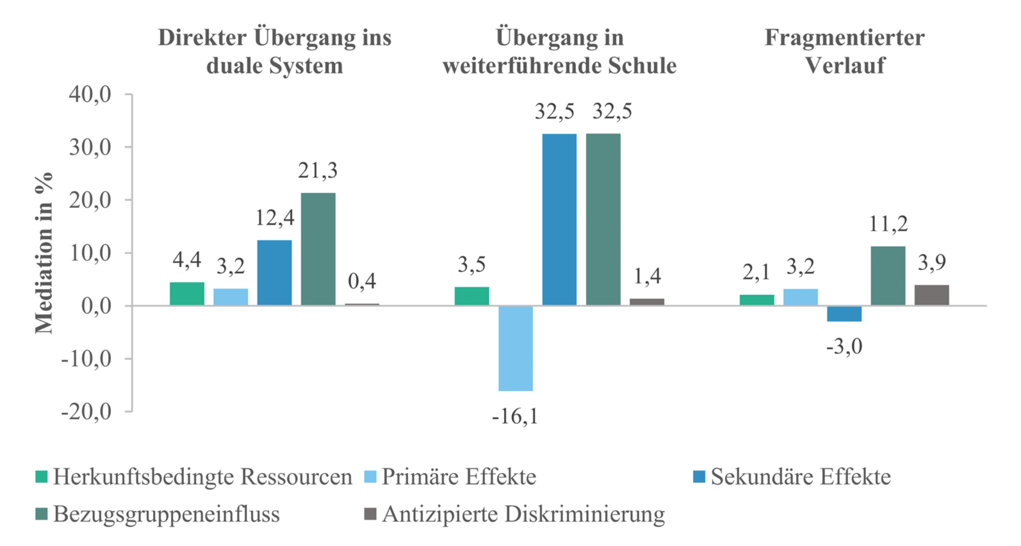


Abbildung 20: Relativer Beitrag der Mechanismen für die Erklärung der Effekte des Migrationshintergrundes auf den Übergangsverlauf der Jugendlichen (Quelle: LifBi, NEPS Startkohorte 4, DOI: 10.5157/NEPS:SC4:10.0.0. Eigene Berechnungen [N = 4.962], imputierte Daten [m = 50])

Anmerkungen: Die Abbildung zeigt die Dekomposition der Mediationseffekte aus Tabelle 29. „Mediation in %" zeigt die Mediation des entsprechenden Erklärungsmechanismus als Prozentanteil. Aufgrund von Rundungen können die aufsummierten Prozentwerte der einzelnen Erklärungsmechanismen von der Summe der Mediation abweichen. Vgl. **Tabelle 57-A** für eine differenzierte Betrachtung.

Lesehilfe: Positive Prozentanteile geben an, dass migrationsbezogene Unterschiede durch den jeweiligen Erklärungsmechanismus reduziert werden, negative Werte zeigen an, dass die Kontrolle des Mechanismus die migrationsbezogenen Unterschiede nicht erklärt, sondern vergrößert.

Des Weiteren zeigt sich, dass die Mediatorvariablen insgesamt zu 17,4 % erklären, warum Migrantinnen und Migranten im Durchschnitt eine 4,6 Prozentpunkte höhere Wahrscheinlichkeit haben, nach Verlassen der Schule in fragmentierte Verläufe überzugehen, als Jugendliche ohne Migrationshintergrund (Tab. 29). Die migrationsspezifischen Erwartungen und Ansprüche des sozialen Umfeldes (Tab. 7) leisten dabei den größten Erklärungsbeitrag: 11,2 % des durchschnittlich 4,6 Prozentpunkte großen Migrationseffektes sind auf migrationsbedingte Unterschiede in den Ansprüchen und Erwartungen der Bezugsgruppen zurückzuführen (Abb. 20), wobei die elterlichen Bildungserwartungen mit einem Erklärungsanteil von 9,0 % erneut eine

übergeordnete Rolle einnehmen (Tab. 57-A). Die migrationsbedingte Erwartung, auf dem Ausbildungsmarkt diskriminiert zu werden, erklärt zu 3,9 %, warum Jugendliche mit Migrationshintergrund häufiger in einen fragmentierten Verlauf übergehen als Jugendliche ohne Migrationshintergrund. Primäre Effekte leisten hingegen lediglich einen Erklärungsanteil von 3,2 %. Weitere 2,1 % des positiven Migrationseffektes kommen durch die migrationsbedingte Ausstattung mit bildungsrelevanten und sozialen Ressourcen zustande. Sekundäre Effekte des Migrationshintergrundes leisten indessen keinen Erklärungsbeitrag (-3,0 %, Abb. 20).

Zusammenfassend zeigt die KHB-Mediatoranalyse, dass migrationsbezogene Unterschiede in den Bildungsübergängen nach Verlassen der Sekundarstufe I vordergründig auf die ambitionierten Bildungserwartungen der Eltern und zu etwas geringeren Anteilen auf migrationsspezifische Wert-Erwartungen (sekundäre ethnische Effekte) zurückzuführen sind. Primäre Effekte und migrationsbedingte Unterschiede in der Ausstattung mit sozialen und kulturellen Ressourcen nehmen beim Zustandekommen der Ungleichheiten nach dem Migrationshintergrund lediglich eine untergeordnete Rolle ein. Die vorliegenden Befunde verweisen darauf, dass Selbstselektionseffekte eine zentrale Bedeutung haben für die Erklärung migrationsspezifischer Übergangsprozesse am Ende der Sekundarstufe I. Auch wenn zentrale Selektionskriterien des Zugangs zur betrieblichen Ausbildung (Abschnitt 2.4) kontrolliert wurden, ist zu betonen, dass die Rekrutierungspraktiken der Betriebe und die in vielen Studien vermuteten Vorbehalte von Ausbildungsbetrieben gegenüber Jugendlichen mit Migrationshintergrund (z. B. Beicht & Walden, 2017a, S. 437) nicht empirisch modelliert werden konnten.

7.2.2 Effekte der sozialen Herkunft

Nachfolgend wird untersucht, zu welchen Anteilen die Mediatorvariablen die Einflüsse des Berufsstatus und der Bildung der Eltern erklären können. In einem ersten Schritt werden die Ergebnisse der Mediatoranalyse für den Berufsstatus der Eltern und anschließend für den Bildungsstand der Eltern vorgestellt. Signifikante Effekte des Berufsstatus der Eltern haben sich im Ausgansmodell der multinomialen logistischen Regressionsanalysen für den Übergang ins Schulberufssystem, in weiterführende Schulen und für den Übergang in fragmentierte Verläufe gezeigt (Tab. 23). Da sich über die verschiedenen Erklärungsmodelle der multinomialen logistischen Regressionsanalyse der Effekt des Berufsstatus der Eltern beim Übergang ins Schulberufssystem nicht verringerte, sondern sogar marginal vergrößerte (vgl. Tab. 23 bis Tab. 27), leisten die Mediatorvariablen keinen nennenswerten Erklärungsbeitrag (vgl. Urban & Mayerl, 2018, S. 344). Die folgenden Ergebnisse beziehen sich daher nur auf den Übergang in weiterführende Schulen (Verlaufsmuster 4) und auf den Übergang in fragmentierte Verläufe (Verlaufsmuster 6).

Zunächst wird die Erklärungskraft der Mechanismen in Bezug auf den Übergang in eine weiterführende Schule beleuchtet. Die KHB-Mediatoranalyse legt offen, dass die sozialen Herkunftsunterschiede in den Mediatorvariablen (Tab. 7) insgesamt 42,1 % des durchschnittlich 2,5 Prozentpunkte großen Effektes eines mittleren Berufsstatus der Eltern erklären (Tab. 30). 23,6 % des Unterschiedes zwischen Jugend-

lichen mit statusmittleren Eltern und Jugendlichen mit statusniedrigen Eltern sind dabei auf primäre Effekte der sozialen Herkunft zurückzuführen (Abb. 21). Weitere 18,5 % gehen auf sekundäre Effekte zurück, wobei schichtspezifische Investitionsrisiken hier den größten Erklärungsbeitrag leisten (Tab. 58-A). Mit einem Erklärungsanteil von 2,0 % sind die sozialen Herkunftsunterschiede in den Erwartungen und Ansprüchen des sozialen Umfeldes dagegen nur von geringer Bedeutung. Herkunftsbedingte Ressourcen leisten keinen Erklärungsbeitrag (Abb. 21).

Mithilfe der Mediatorvariablen lassen sich des Weiteren insgesamt 55,9 % des Gesamteffektes eines hohen Berufsstatus der Eltern (AME = 0,059***) auf den Übergang in weiterführende Schulen erklären (Tab. 30). Dabei gehen 26,3 % der bestehenden Herkunftsunterschiede zwischen Jugendlichen mit statushohen und statusniedrigen Eltern auf sekundäre Effekte zurück. Wird der Erklärungsanteil des sekundären Effekts weiter ausdifferenziert (Tab. 58-A), zeigt sich, dass die schichtspezifische Wahrnehmung des Investitionsrisikos nahezu vollständig für den Erklärungsbeitrag der sekundären Effekte verantwortlich ist. Soziale Herkunftsunterschiede in den Schulleistungen und sprachlichen Kompetenzen (Tab. 7) erklären zu 22,7 %, warum Jugendliche mit statushohen Eltern häufiger den Schulbesuch zum Erwerb einer (Fach-)Hochschulreife fortsetzen als Jugendliche mit statusniedrigen Eltern (Abb. 21). Die Herkunftsunterschiede in den Erwartungen und Ansprüche des sozialen Umfeldes (Tab. 7) leisten dagegen nur einen Erklärungsbeitrag von 7,9 %.

Tabelle 30: KHB-Mediatoranalyse zur Erklärung der Effekte des elterlichen Berufsstatus auf den Übergangsverlauf der Jugendlichen (Multinomiale logistische Regressionsanalyse) (Quelle: LifBi, NEPS Startkohorte 4, DOI: 10.5157/NEPS:SC4:10.0.0. Eigene Berechnungen [N = 4.962], imputierte Daten [m = 50])

Modell	**(4) Übergang in weiterführende Schule**	**(6) Fragmentierter Verlauf**
	AME	**AME**
Mittlerer elterlicher Berufsstatus vs. niedriger Berufsstatus		
Reduziertes Modell[1]	,025*	*n. s.*
Volles Modell	,014	*n. s.*
Mediation (in %)[2]	42,1 %	-
Hoher elterlicher Berufsstatus vs. niedriger Berufsstatus		
Reduziertes Modell[1]	,059***	-,046**
Volles Modell	,026	-,035*
Mediation (in %)[2]	55,9 %	23,9 %

[1] Das reduzierte Modell stellt den Gesamteffekt (Direkter Effekt + Indirekter Effekt) des elterlichen Berufsstatus dar, wenn gleichzeitig das Geschlecht, der Migrationshintergrund, die höchste Bildung der Eltern, die Schulform beim Verlassen der Schule, das Merkmal „Bundesländer“ als allgemeiner Proxy für kontextuelle Rahmenbedingungen sowie die regionale Angebots-Nachfrage-Relation kontrolliert werden.
[2] „Mediation (in %)“ zeigt die Mediation als Prozentanteil des Ausgangseffektes im reduzierten Modell. Die Berechnung der Mediation in Prozent erfolgt mit ganzen und nicht gerundeten AME-Werten, sodass Berechnungen mit den hier gerundeten AME-Werten von der ausgegebenen Mediation in Prozent abweichen können.

Signifikanz bei robusten Standardfehlern auf Schulebene: * $p < 0{,}05$; ** $p < 0{,}01$; *** $p < 0{,}001$.

Hinsichtlich des Übergangs in einen fragmentierten Verlauf zeigen die Ergebnisse der KHB-Mediatoranalyse, dass der negative Gesamteffekt eines hohen elterlichen Berufsstatus (AME = -0,046**) zu 23,9 % durch die schichtspezifischen Ausprägungen in den Mediatorvariablen zustande kommt. Der 4,6 Prozentpunkte große Unterschied zwischen Jugendlichen mit statusniedrigen und statushohen Eltern beim Übergang in einen fragmentierten Verlauf lässt sich zu 13,7 % auf primäre Effekte zurückführen. 7,9 % der Differenzen zwischen Jugendlichen mit statushohen und statusniedrigen Eltern werden dagegen durch herkunftsbedingte Ressourcen erklärt. Weitere 5,4 % der sozialen Herkunftsunterschiede gehen auf sekundäre Effekte zurück. Die zwischen den sozialen Schichten variierenden Erwartungen und Ansprüche des sozialen Umfeldes (Tab. 7) tragen hingegen nicht zur Erklärung der Unterschiede zwischen dem niedrigsten und höchsten elterlichen Berufsstatus bei (Abb. 21).

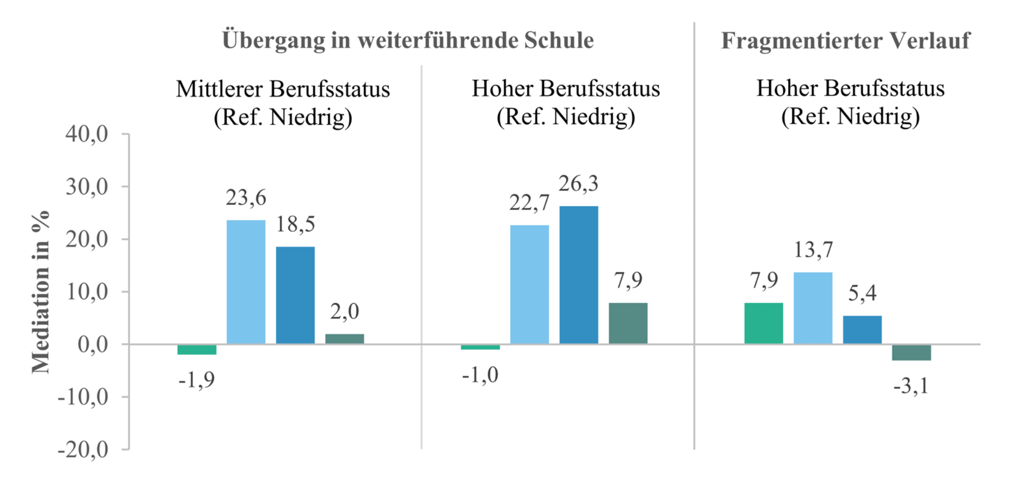


Abbildung 21: Relativer Beitrag der Mechanismen für die Erklärung der Effekte des Berufsstatus der Eltern auf den Übergangsverlauf der Jugendlichen (Quelle: LifBi, NEPS Startkohorte 4, DOI: 10.5157/NEPS:SC4:10.0.0. Eigene Berechnung [N = 4.962], imputierte Daten [m = 50])

Anmerkungen: Die Abbildung zeigt die Dekomposition der Mediationseffekte aus Tabelle 30. Aufgrund von Rundungen können die aufsummierten Prozentwerte der einzelnen Erklärungsmechanismen von der Summe der Mediation abweichen. Ohne die Werte für die Variable „Antizipierte Diskriminierung". Vgl. **Tabelle 58-A** für eine differenziertere Betrachtung.

Lesehilfe: Positive Prozentanteile geben an, dass Unterschiede nach dem elterlichen Berufsstatus durch den jeweiligen Erklärungsmechanismus reduziert werden. Negative Werte zeigen an, dass die Kontrolle des Mechanismus die Herkunftsunterschiede nach dem elterlichen Berufsstatus nicht erklärt, sondern vergrößert.

Abschließend werden die Ergebnisse der KHB-Mediatoranalyse zum Einfluss der elterlichen Bildungsherkunft dargestellt. Die multinomialen logistischen Regressionen verwiesen darauf, dass die Bildung der Eltern vordergründig den Übergang in weiterführende Schulen und in fragmentierte Verläufe signifikant beeinflusst.[54] Daher wird in Bezug auf diese beiden Verlaufsmuster untersucht, in welchem Ausmaß sich die Effekte der Bildungsherkunft der Eltern durch die herangezogenen Mediatorvariablen erklären lassen.

Hinsichtlich des Übergangs in weiterführende Schulen können insgesamt 52,9 % der durchschnittlich 11,9 Prozentpunkte großen Differenz zwischen Jugendlichen mit hochgebildeten Eltern und Jugendlichen mit bildungsfernen Eltern durch sozial bedingte Unterschiede in den Ausprägungen der Mediatorvariablen erklärt werden (Tab. 31). 29,5 % des Einflusses einer hohen elterlichen Bildung sind dabei auf primäre Effekte zurückzuführen bzw. liegen darin begründet, dass Jugendliche mit hochgebildeten Eltern bessere Schulleistungen und höhere sprachliche Kompetenzen aufweisen als Jugendliche aus bildungsfernen Elternhäusern (Abb. 22; vgl. Tab. 7 für primäre Effekte). Dass die Erwartungen und Ansprüche des sozialen Umfeldes zwischen Jugendlichen mit hochgebildeten Eltern und Jugendlichen mit niedrig gebildeten Eltern variieren (Tab. 7), leistet dagegen nur einen Erklärungsbeitrag von 15,9 %. Hierbei tragen die hohen Erwartungen hochgebildeter Eltern (Tab. 7) mit einem Erklärungsanteil von 10,2 % stärker zur Erklärung des Effektes der elterlichen Bildung bei als die Bildungsansprüche der Freundinnen und Freunde (5,7 %, Tab. 59-A). Weitere 9,0 % des Effektes einer hohen elterlichen Bildung kommen durch sekundäre Effekte zustande, die sich vor allem darin manifestieren, dass Jugendliche mit hochgebildeten Eltern – im Vergleich zu Jugendlichen mit bildungsfernen Eltern – das Investitionsrisiko einer weiterführenden Schule geringer einschätzen (Tab. 59-A; vgl. Tab. 7 für sekundäre Effekte). Unterschiede in den herkunftsbedingten Ressourcen tragen hingegen beim Übergang in eine weiterführende Schule nicht zur Erklärung des Einflusses einer hohen elterlichen Bildung bei (Abb. 22).

Beim Übergang in einen fragmentierten Verlauf können 24,9 % des durchschnittlich 6,8 Prozentpunkte großen Effektes einer mittleren Bildungsherkunft der Eltern auf die Erklärungsmechanismen zurückgeführt werden (Tab. 31). Davon gehen 18,9 % auf die primären Effekte der Bildungsherkunft der Eltern zurück. Die herkunftsbedingten Ressourcen und sekundären Effekte leisten jeweils lediglich einen Erklärungsbeitrag von 4,4 % bzw. 2,5 %. Unterschiede in den Ansprüchen und Erwartungen der sozialen Bezugsgruppen haben dagegen keinen Einfluss darauf, dass Jugendliche, deren Eltern eine mittlere Bildung vorweisen, seltener in einen fragmentierten Verlauf übergehen als Jugendliche aus bildungsfernen Elternhäusern (Abb. 22).

54 Der Einfluss der Bildung der Eltern auf einen direkten Übergang ins duale System verlor bereits unter Kontrolle von herkunftsbedingten Ressourcen an statistischer Bedeutung ($p > 0,05$) und wird daher in den Mediatoranalysen vernachlässigt.

Tabelle 31: KHB-Mediatoranalyse zur Erklärung der Effekte der elterlichen Bildung auf den Übergangsverlauf der Jugendlichen (Multinomiale logistische Regressionsanalyse) (Quelle: LifBi, NEPS Startkohorte 4, DOI: 10.5157/NEPS:SC4:10.0.0. Eigene Berechnungen [N = 4.962], imputierte Daten [m = 50])

Modell	(4) Übergang in weiterführende Schule	(6) Fragmentierter Verlauf
	AME	AME
Mittlere elterliche Bildung vs. niedrige Bildung		
Reduziertes Modell[1]	*n. s.*	-,068**
Volles Modell	*n. s.*	-,051*
Mediation (in %)	-	24,9 %
Hohe elterliche Bildung vs. niedrige Bildung		
Reduziertes Modell[1]	,119***	*n. s.*
Volles Modell	,056	*n. s.*
Mediation (in %)	52,9 %	-

[1] Das reduzierte Modell stellt den Gesamteffekt (Direkter Effekt + Indirekter Effekt) der elterlichen Bildung dar, wenn gleichzeitig das Geschlecht, der Migrationshintergrund, der höchste Berufsstatus der Eltern, die Schulform beim Verlassen der Schule, das Merkmal „Bundesländer" als allgemeiner Proxy für kontextuelle Rahmenbedingungen sowie die regionale Angebots-Nachfrage-Relation kontrolliert werden.
[2] ‚Mediation (in %)' zeigt die Mediation als Prozentanteil des Ausgangseffektes im reduzierten Modell. Die Berechnung der Mediation in % erfolgt mit ganzen und nicht gerundeten AME-Werten, sodass Berechnungen mit den hier gerundeten AME-Werten von der ausgegebenen Mediation in Prozent abweichen können.

Signifikanz bei robusten Standardfehlern auf Schulebene: * $p < 0{,}05$; ** $p < 0{,}01$; *** $p < 0{,}001$.

Im Gesamtbild zeigt sich damit, dass primäre Effekte einen überaus hohen Stellenwert für die Erklärung des Einflusses des elterlichen Berufsstatus und der elterlichen Bildungsherkunft haben. Sekundäre Effekte sind zwar insbesondere beim Übergang in weiterführende Schulen bedeutsam, leisten im Vergleich zu den primären Effekten aber einen insgesamt geringeren Erklärungsbeitrag. Den nach der sozialen Herkunft variierenden Ansprüchen und Erwartungen sozialer Bezugsgruppen ist dagegen insgesamt ein vergleichsweise geringes Gewicht für die Erklärung sozialer Herkunftsunterschiede zuzuschreiben. Die mit der sozialen Herkunft im Zusammenhang stehende Ausstattung mit sozialen und bildungsrelevanten Ressourcen sorgt vordergründig beim Übergang in fragmentierte Verläufe für soziale Ungleichheiten, allerdings auch in einem deutlich geringeren Ausmaß als primäre Effekte.

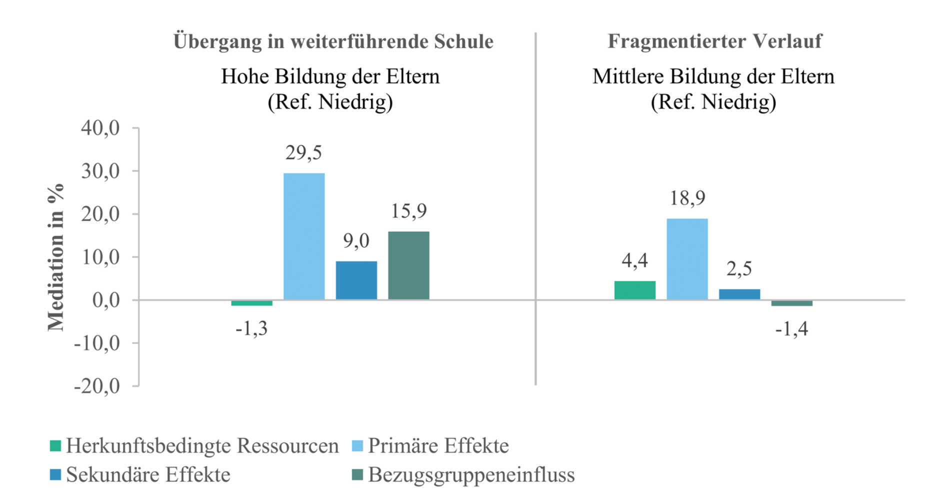


Abbildung 22: Relativer Beitrag der Mechanismen für die Erklärung der Effekte der elterlichen Bildung auf den Übergangsverlauf der Jugendlichen (Quelle: LifBi, NEPS Startkohorte 4, DOI: 10.5157/NEPS:SC4:10.0.0. Eigene Berechnungen [N = 4.962], imputierte Daten [m = 50])

Anmerkungen: Die Abbildung zeigt die Dekomposition der Mediationseffekte aus Tabelle 31. „Mediation in %" gibt die Mediation des entsprechenden Erklärungsmechanismus als Prozentanteil an. Aufgrund von Rundungen können die aufsummierten Prozentwerte der einzelnen Erklärungsmechanismen von der Summe der Mediation abweichen. Ohne die Werte für die Variable „Antizipierte Diskriminierung". Vgl. **Tabelle 59-A** für eine differenziertere Betrachtung.

Lesehilfe: Positive Prozentanteile geben an, dass Unterschiede nach der elterlichen Bildung durch den jeweiligen Erklärungsmechanismus reduziert werden, negative Werte zeigen an, dass die Kontrolle des Mechanismus die Unterschiede nach der elterlichen Bildung nicht erklärt, sondern vergrößert.

8 Diskussion der Ergebnisse und Schlussbemerkung

Die vorliegende Arbeit hatte zum Ziel, die Entstehungsmechanismen sozialer bzw. migrationsbezogener Unterschiede in den subjektiven Bildungsabwägungen und in den Übergangsprozessen von Jugendlichen, die nach der Jahrgangsstufe 9 und 10 das allgemeinbildende Schulwesen der Sekundarstufe I verlassen, zu untersuchen. Im Zentrum stand hierbei die empirische Überprüfung des Beitrags der subjektiven Wert-Erwartungstheorie und des Wisconsin-Modells (WIM) für die Erklärung von Bildungsungleichheiten. In Rückbindung an die Untersuchungsziele dieser Arbeit (vgl. Abschnitt 1) und den damit verknüpften Forschungsfragen und -hypothesen (vgl. Abschnitt 3) werden nachfolgend die Ergebnisse dieser Arbeit kritisch diskutiert, die Grenzen der vorliegenden Arbeit offengelegt und künftige Forschungsperspektiven hervorgehoben (Abschnitt 8.1). Die Arbeit schließt mit einer Schlussbemerkung zu den zentralen Implikationen der herausgearbeiteten Befunde (Abschnitt 8.2).

8.1 Kritische Würdigung der zentralen Befunde und Ausblick auf weitere Forschungsperspektiven

8.1.1 Soziale und migrationsbezogene Unterschiede in den subjektiven Wert-Erwartungen vor Verlassen der Sekundarstufe I

Das Hauptaugenmerk der ersten Forschungsfrage lag auf der Untersuchung von sekundären Effekten der sozialen Herkunft und des Migrationshintergrundes. In diesem Zusammenhang wurde analysiert, in welchem Ausmaß sich nach der sozialen Herkunft und dem Migrationshintergrund Unterschiede in den subjektiven Wert-Erwartungen des Erwerbs einer Hochschulreife an einer weiterführenden Schule und der Aufnahme einer Berufsausbildung abzeichnen. Des Weiteren wurde ermittelt, welche Bedeutung den Erwartungen und Ansprüchen des sozialen Umfeldes – auch gegenüber konkurrierenden Erklärungsmechanismen – für die Entstehung sozialer und migrationsbezogener Unterschiede in den subjektiven Wert-Erwartungen zukommt. Unter Bezugnahme auf das subjektive Wert-Erwartungsmodell von Esser (1999) und dem WIM wurden hierzu in linearen Regressionsanalysen die Bildungsmotivationen und die wahrgenommenen Investitionsrisiken der Jugendlichen untersucht.

In Bezug auf die *Hypothese 1*, dass sich soziale und migrationsbezogene Unterschiede in den subjektiven Wert-Erwartungen auch unter Kontrolle von weiteren erklärungsrelevanten Merkmalen (z. B. Schulleistungen, sprachlichen Kompetenzen, Erwartungen und Ansprüchen des sozialen Umfeldes, etc.) zeigen, geht – angefan-

gen mit der sozialer Herkunft – Folgendes aus den Analysen hervor: Die soziale Herkunft wirkt sich in erster Linie auf die Wahrnehmung des Investitionsrisikos aus, eine Hochschulreife an weiterführenden Schulen zu erwerben. Theoriekonform schätzen Jugendliche einer hohen sozialen Schicht das Investitionsrisiko des Erwerbs einer Hochschulreife unter sonst gleichen Bedingungen (Geschlecht, Schulleistungen, sprachliche Kompetenzen, elterliche Bildungserwartungen, Bildungsansprüche von Freundinnen und Freunden sowie akademisches Selbstkonzept) geringer ein als Jugendliche einer niedrigen sozialen Schicht. Entgegen den theoretischen Erwartungen (vgl. Abschnitt 2.3.2) variieren die Statuserhaltmotive und die Bildungsmotivation, eine Hochschulreife zu erwerben, nicht nach der sozialen Herkunft.

Die vorliegenden Ergebnisse lassen sich weitgehend in den noch jungen Forschungsstand zu sozialen Herkunftsunterschieden in den subjektiven Wert-Erwartungen von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I einreihen (für Deutschland: Zimmermann, 2019; für die Schweiz: Becker & Glauser, 2018; Glauser, 2015): Anhand von NEPS-Daten[55] belegt Zimmermann (2019, S. 12) bei Schülerinnen und Schülern der Klassenstufen 8 und 9 ebenfalls die erwarteten sozialen Herkunftsunterschiede in den wahrgenommenen Investitionsrisiken, eine Hochschulreife zu erwerben. Im Unterschied zur vorliegenden Arbeit findet Zimmermann (2019) hingegen auch empirisch abgesicherte Hinweise für die vermuteten sozialen Herkunftsunterschiede in der Bildungsmotivation, eine Hochschulreife zu erwerben. Im Kontext des Bildungssystems der Schweiz kommen auch Becker und Glauser (2018, S. 32) zu dem Ergebnis, dass Schülerinnen und Schüler der 9. Klassenstufe in Abhängigkeit der sozialen Herkunft ihrer Eltern die Investitionsrisiken weiterführender Schulen (zum Erwerb einer Studienzugangsberechtigung) unterschiedlich wahrnehmen. Soziale Herkunftsunterschiede in der Bildungsmotivation, eine weiterführende Schule zum Erwerb einer Hochschulreife zu besuchen, zeigen sich dagegen nur zwischen Jugendlichen mit einer mittleren und hohen Bildung der Eltern. Becker und Glauser (2018) bestätigen dabei die vorangegangen Ergebnisse von Glauser (2015). Die in der vorliegenden Arbeit berichteten Befunde sind außerdem anschlussfähig an die Forschungsergebnisse zu den subjektiven Wert-Erwartungen von Heranwachsenden in Bezug auf die Hochschulbildung: In Übereinstimmung mit den Befunden von Becker und Hecken (2008, S. 17) erweist sich insbesondere der subjektive Kostendruck akademischer Bildungswege als „eine sozialstrukturelle Trennlinie“.

Darüber hinaus erweitern die vorgelegten Analysen den Forschungsstand zu den sekundären Effekten des Migrationshintergrundes am Ende der Sekundarstufe I. So ist es mit den Ergebnissen erstmals möglich, Aussagen darüber zu treffen, inwiefern sich in Deutschland die subjektiven Wert-Erwartungen von Schulentlassenen der Sekundarstufe I nach dem Migrationshintergrund unterscheiden; diesbezüglich lagen bislang keine Befunde vor. Die herausgearbeiteten Ergebnisse belegen, dass sich Unterschiede in den subjektiven Wert-Erwartungen nach dem Migrationshintergrund am stärksten in Bezug auf das wahrgenommene Investitions-

55 In der Arbeit von Zimmermann (2019) wird die Startkohorte 5 des NEPS verwendet.

risiko, eine Hochschulreife zu erwerben, manifestieren. Übereinstimmend mit den theoretischen Annahmen (vgl. Abschnitt 2.3.3.2) schätzen Jugendliche mit Migrationshintergrund die Investitionsrisiken des Erwerbs einer Hochschulreife niedriger ein als jene ohne Migrationshintergrund. Die migrationsbedingten Unterschiede in der Wahrnehmung der Investitionsrisiken verstärken sich zudem, wenn Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund vergleichbare Schulleistungen aufweisen.

In der schweizerischen Studie von Glauser (2015, S. 223) zeigen sich dagegen in Bezug auf die wahrgenommenen Investitionsrisiken der verschiedenen Bildungsalternativen am Ende der Sekundarstufe I keine Migrationseffekte. Die abweichenden Befunde dürften weniger vor dem Hintergrund länderspezifischer Strukturen der Bildungssysteme (vgl. Buchholz, Imdorf, Hupka-Brunner & Blossfeld, 2012) zu diskutieren sein; vielmehr könnten die Abweichungen darauf zurückgehen, dass sich in der Studie von Glauser (2015, S. 222) nur Unterschiede nach der Staatsangehörigkeit der Jugendlichen untersuchen ließen. Denkbar wäre auch, dass die zwischen dieser Arbeit und der Untersuchung von Glauser (2015) bestehenden Differenzen in der Analysestrategie und in der Operationalisierung der subjektiven Wert-Erwartungen zu abweichenden Ergebnissen beitragen, wobei die DAB-Panelstudie (Becker, Glauser & Möser, 2020) – trotz der umfassenden Datenlage des NEPS – präzisere Messungen der subjektiven Wert-Erwartungen ermöglicht.

Im Gegensatz zu den empirischen Analysen von Glauser (2015) bestätigt sich in den in dieser Arbeit vorgelegten Analysen ebenfalls der vermutete positive Zusammenhang zwischen dem Migrationshintergrund und der Bildungsmotivation, an einer weiterführenden Schule eine Hochschulreife zu erwerben. Die höhere Bildungsmotivation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist dabei im Wesentlichen eine Folge davon, dass es ihnen im Vergleich zu den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund wichtiger ist, einen ähnlich guten oder besseren Schulabschluss zu erwerben und einen ähnlich guten oder besseren Beruf auszuüben als ihre Eltern. Mit den herangezogenen Merkmalen lässt sich allerdings nicht gänzlich ausdifferenzieren, ob es sich hierbei um Statuserhalt- oder um Statusaufstiegsmotive handelt. Um dies zu überprüfen, wäre es für künftige Studien sinnvoll, alternative Operationalisierungen, die eine Trennung zwischen Motiven des Statuserhalts und des Statusaufstiegs erlauben, in Erwägung zu ziehen. Aufbauend auf den Annahmen der Immigrant-Optimism-Hypothese (Heath & Brinbaum, 2007; Kao & Tienda, 1995) und den Forschungsbefunden von Salikutluk (2016) ist jedoch zu erwarten, dass die vergleichsweise hohe Bildungsmotivation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund nicht allein als ein Vermeiden von Statusverlusten zu interpretieren ist, sondern zudem das Resultat eines überdurchschnittlichen Aufstiegswillens darstellt. Ob die höhere Bildungsmotivation der jungen Migrantinnen und Migranten sich hierbei auch im Sinne einer Wiederherstellung des ursprünglichen sozialen Status im Heimatland (vgl. Heath & Brinbaum, 2007; Kao & Tienda, 1995; van de Werfhorst & van Tubergen, 2007) interpretieren lässt, muss an dieser Stelle aufgrund fehlender Informationen zur sozialen Position der Eltern im Herkunftsland offenbleiben (vgl. auch Beck, 2015, S. 204).

In Bezug auf die Erfolgserwartung, einen Ausbildungsplatz zu erhalten, zeigen sich dagegen wider Erwarten keine substanziellen Effekte des Migrationshintergrundes und der sozialen Herkunft. Weitere zentrale Bestandteile des subjektiven Wert-Erwartungsmodells (z. B. Kosten- und Nutzenabwägungen) konnten datenbedingt für die Berufsausbildung nicht berücksichtigt werden. Daher muss an dieser Stelle offenbleiben, welchen Einfluss die soziale Herkunft und der Migrationshintergrund z. B. auf die Bildungsmotivation, eine Berufsausbildung aufzunehmen, ausüben. Die Analysen von Becker und Glauser (2018) lassen jedoch schlussfolgern, dass Jugendliche niedriger und mittlerer sozialer Herkunft eine höhere Bildungsmotivation für eine Berufsausbildung aufweisen als Jugendliche hoher sozialer Herkunft. Die Untersuchung von Glauser (2015, S. 222) verweist zudem darauf, dass Jugendliche ohne Migrationshintergrund am Ende der 9. Klassenstufe die Kosten einer Berufsausbildung niedriger einschätzen als Jugendliche mit Migrationshintergrund, was auch den theoretischen Erwartungen entspräche (vgl. Abschnitt 2.3.3.2).

Zusammenfassend kann *Hypothese 1* zu den erwarteten sozialen und migrationsspezifischen Unterschieden in den subjektiven Wert-Erwartungen nur partiell bestätigt werden. Des Weiteren leisten die Ergebnisse der Mediatoranalysen einen wichtigen Erklärungsbeitrag zur Entstehung der zuvor diskutierten sozialen und migrationsspezifischen Unterschiede in den subjektiven Wert-Erwartungen. So erweist sich die Annahme, dass die schicht- und migrationsspezifischen Erwartungen und Ansprüche des sozialen Umfeldes am stärksten die sozialen und migrationsbezogenen Unterschiede in den subjektiven Wert-Erwartungen erklären, als zutreffend (*Hypothese 2*).

Im Einklang mit den Vorhersagen des Erklärungsmodells (vgl. Abschnitt 2.6) legen die Befunde nahe, dass die schichtspezifische Einschätzung der Investitionsrisiken, eine Hochschulreife zu erwerben, darauf zurückzuführen ist, dass zwischen den sozialen Schichten die Schulleistungen der Jugendlichen (primäre Effekte), die Ressourcenausstattung der Familie und die Bildungserwartungen und -ansprüche des sozialen Umfeldes variieren. Die Ansprüche der Freundinnen und Freunde sowie die Bildungserwartungen der Eltern erweisen sich hierbei erwartungskonform als besonders erklärungsrelevant. Wider Erwarten heben die Ergebnisse allerdings auch hervor, dass die schichtspezifische Einschätzung der Investitionsrisiken stärker durch die Bildungsansprüche der Freundinnen und Freunde als durch die Bildungserwartungen der Eltern vermittelt wird. Zur Diskussion dieses Befundes lassen sich Parallelen zu den empirischen Befunden für die Erklärung sozial differenzierter Bildungsaspirationen ziehen, da subjektive Wert-Erwartungen und Bildungsaspirationen zwar unterschiedliche, aber dennoch verwandte Konstrukte darstellen (Stocké, 2013, S. 271; vgl. auch Abschnitt 2.3.3). So findet auch Zimmermann (2018, 2019) Hinweise darauf, dass die Ansprüche von Freundinnen und Freunden für die Erklärung sozial differenzierter Bildungsaspirationen zum Teil eine größere Bedeutung haben können als die Erwartungen der Eltern. Dementsprechend ist der zuvor beschriebene Befund zumindest nicht gänzlich überraschend. Insgesamt betrachtet sprechen die Befunde den Ansprüchen und Erwartungen des sozialen Umfeldes ein

zentrales Gewicht für das Zustandekommen von sekundären Effekten der sozialen Herkunft zu. Die Ergebnisse heben aber auch hervor, dass soziale Herkunftsunterschiede in der Ausstattung mit Bildungsressourcen und in den Schulleistungen Restriktionen darstellen können, die dazu führen, dass die Einschätzung des Investitionsrisikos von weiterführenden Schulen zwischen den sozialen Schichten variiert.

In Bezug auf den Migrationshintergrund bestätigte die Mediatoranalyse einhellig, dass die migrationsspezifischen Wert-Erwartungen der Jugendlichen in Bezug auf den Erwerb einer Hochschulreife hauptsächlich durch die hohen Bildungserwartungen in Migrantenfamilien zustande kommen. Die Analysen dieser Arbeit unterstützen damit die theoretischen Annahmen der Immigrant-Optimism-Hypothese (Heath & Brinbaum, 2007; Kao & Tienda, 1995) und fügen einer zunehmenden empirischen Evidenz (vgl. Fernández-Reino, 2016; Gresch, 2012; Hunkler & Tjaden, 2018; Kristen & Dollmann, 2010; Relikowski, 2012a; Salikutluk, 2013, 2016) wichtige Beweise hinzu. Die vorliegenden Analysen bekräftigen damit die Relevanz der elterlichen Bildungserwartungen und ermöglichen des Weiteren eine genaue Quantifizierung der durch die elterlichen Bildungserwartungen stattfindenden Reduktion bzw. Erklärung migrationsspezifischer subjektiver Wert-Erwartungen. Im Einklang mit den theoretischen Annahmen des WIM (vgl. Cohen, 1987; Woelfel & Haller, 1971) ist davon auszugehen, dass die Eltern in Familien mit Migrationshintergrund über ihre hohen Bildungserwartungen einen erheblichen normativen Konformitätsdruck auf ihre heranwachsenden Kinder ausüben und darüber definieren, was ihre Kinder als erstrebenswert erachten.

Die geschilderten Befunde zu den migrationsspezifischen Bildungsabwägungen dürften des Weiteren anschlussfähig sein an die rege Diskussion zu den überdurchschnittlichen Bildungsaspirationen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die sich bei Kontrolle von Schulleistungen und der sozialen Herkunft zeigen (Becker, 2010a; Becker & Gresch, 2016; Hadjar & Scharf, 2019; Hoenig, 2019, S. 83 ff.; Hunkler & Tjaden, 2018; Kristen & Dollmann, 2010; Relikowski, 2012a). Bislang steht allerdings eine empirische Auseinandersetzung mit den Entstehungsmechanismen der vergleichsweise hohen Bildungsaspirationen von Migrantinnen und Migranten noch aus und die wenigen existierenden Studien lassen nur vorsichtige Schlüsse zur Relevanz des Zuwandereroptimismus zu (vgl. Becker & Gresch, 2016, S. 108 f.). Vor diesem Hintergrund könnten die hier vorgelegten Ergebnisse wichtige Anhaltspunkte für künftige Forschungsarbeiten bieten.

Die in dieser Arbeit berichteten Ergebnisse erbringen zudem den Nachweis dafür, dass der Erklärungsmechanismus der antizipierten Diskriminierung (Heath et al., 2008; Heath & Brinbaum, 2007) gegenüber den Bildungserwartungen der Eltern eine nachrangige Rolle für die Erklärung migrationsspezifischer subjektiver Wert-Erwartungen einnimmt. Dieses Ergebnis bestätigt weitgehend die Befunde anderer Studien (Fernández-Reino, 2016; Hunkler & Tjaden, 2018; Teney et al., 2013; Tjaden & Hunkler, 2017; Wolter & Zumbühl, 2017). Sowohl die genannten Beiträge als auch die vorliegende Arbeit vernachlässigen jedoch die sich im Rahmen von Längsschnittuntersuchungen abzeichnenden Dynamiken der Diskriminierungser-

wartungen. So verweist Lindemann (2019) auf der Grundlage der Daten des NEPS darauf, dass sich antizipierte Diskriminierungen insbesondere nach erfolglosen Ausbildungsmarkteintritten verstärken und daher Längsschnittanalysen erforderlich sind.

Die Operationalisierung der antizipierten Diskriminierung zeigt des Weiteren keinen signifikanten Einfluss auf die Erfolgserwartung, einen Ausbildungsplatz zu erhalten. Folglich liegen keine empirisch abgesicherten Hinweise dazu vor, dass antizipierte Diskriminierungen – wie im Theorieteil vermutet wurde (Tjaden, 2016, S. 16; vgl. auch Abschnitt 2.3.3.2) – zu einer Reduktion der Erfolgserwartungen auf dem Ausbildungsmarkt führen. Inwieweit Diskriminierungserwartungen die Bildungsmotivation, eine Berufsausbildung aufzunehmen, oder die mit der Ausbildungsplatzsuche verbundenen Kosten beeinflussen, muss in dieser Arbeit offenbleiben, da die Operationalisierung der subjektiven Wert-Erwartungen in Bezug auf die Berufsausbildung datenbedingt stark eingeschränkt war. Anlehnend an die Annahmen von Tjaden (2016, S. 16) könnten Jugendliche der Ausbildungsplatzsuche bei einer hohen Erwartung, auf dem Ausbildungsmarkt diskriminiert zu werden, höhere Kosten zuschreiben.

Zusammenfassend fördern die Ergebnisse das Verständnis über die Entstehung sozialer und migrationsspezifischer Unterschiede in den subjektiven Wert-Erwartungen von Schülerinnen und Schülern, die am Ende der allgemeinbildenden Sekundarstufe I die Schule verlassen. Hierbei hat sich gezeigt, dass die subjektiv rationalen Bildungsabwägungen maßgeblich durch Bildungserwartungen und -ansprüche des sozialen Umfeldes beeinflusst werden. Die vorliegende Arbeit verweist damit auf die Notwendigkeit, die im WIM als wichtig befundenen sozialen Einflüsse bei der Erklärung subjektiv rationaler Bildungsabwägungen einzubeziehen. Dieser Befund dürfte auch ein vielversprechender Anknüpfungspunkt für die Erweiterung bisheriger Analysen zu den subjektiven Wert-Erwartungen von Jugendlichen darstellen (z. B. Becker & Glauser, 2018; Glauser, 2015).

Einige wichtige Fragen, insbesondere zu den subjektiven Wert-Erwartungen der Jugendlichen in Bezug auf die Berufsausbildung, konnten mit den hier herangezogenen Daten nicht gänzlich beantwortet werden. Limitationen weisen die Analysen auch insofern auf, als die sozialen und migrationsbezogenen Unterschiede in den subjektiven Wert-Erwartungen nicht vollständig durch die herangezogenen Erklärungsmechanismen aufgedeckt werden konnten. So sind über die hier betrachteten Faktoren hinaus noch weitere Mechanismen wirksam, die dazu führen, dass die subjektiven Wert-Erwartungen nach dem Migrationshintergrund und der sozialen Herkunft variieren. Zukünftige Studien sollten daher die Bildungsentscheidungsprozesse von Jugendlichen der neunten und zehnten Jahrgangsstufe ebenso wie das Bedingungsgefüge der Bildungsentscheidungen weiter untersuchen: Vielversprechend erscheint hierbei zunächst eine handlungstheoretische Integration der Annahmen der Zeithorizont- (Breen et al., 2014), Sicherheitsnetz- und Ablenkungshypothese (Müller & Pollak, 2004). Darüber hinaus wäre anlehnend an Eccles (2005) auch eine Aufnahme psychologischer Merkmale (z. B. bildungsbezogener Einstellungen,

Werte und Normen) abzuwägen. Zudem könnte die Integration der Berufsaspirationen der Jugendlichen zusätzliche Erklärungsbeiträge generieren, da zu erwarten ist, dass Bildungsabwägungen eng mit den beruflichen Zielen in Verbindung stehen. Die Berufsaspiration wird des Weiteren maßgeblich durch die Eltern geprägt (z. B. Jodl et al., 2001, vgl. auch Abschnitt 2.3.2.3). Mit Blick auf die verbleibenden migrationsbezogenen Effekte wären die mit dem Zuwandereroptimismus in Verbindung stehenden Mechanismen genauer zu untersuchen; wie in Abschnitt 8.1.3 näher dargelegt wird, ist sowohl die Operationalisierung des Phänomens als auch dessen Bedingungsgefüge noch wenig theoretisch fundiert und empirisch abgesichert.

Eine weitere Limitation ist, dass in der vorliegenden Arbeit nur allgemein der Einfluss des Migrationshintergrundes auf die subjektiven Wert-Erwartungen untersucht wurde und insofern keine Ausdifferenzierung nach dem ethnischen Herkunftskontext und Generationsstatus erfolgte (vgl. Abschnitt 4.3.1). Dennoch sind die Befunde vereinbar mit Studien, die im Zuge der Erklärung hoher Bildungsaspirationen von Personen mit Migrationshintergrund die verschiedenen ethnischen Herkunftskontexte berücksichtigen. So weisen Hunkler und Tjaden (2018) bei den Schülerinnen und Schülern am Ende der Sekundarstufe I über verschiedene Herkunftskontexte (z. B. Türkei, ehem. Sowjetunion) hinweg überdurchschnittliche Bildungsaspirationen nach. Hierbei erweist sich ebenfalls der Zuwandereroptimismus „als mit Abstand stärkster Mediationseffekt der ethnischen Unterschiede in den Bildungsambitionen“ (Hunkler & Tjaden, 2018, S. 94; vgl. auch Tjaden & Hunkler, 2017). Es ist allerdings auch zu betonen, dass die Bildungsaspirationen in Abhängigkeit von den verschiedenen Herkunftskontexten variieren (Hunkler & Tjaden, 2018; Salikutluk, 2013). In künftigen Forschungsarbeiten wären daher bei der Untersuchung der subjektiven Wert-Erwartungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund auch ethnische Herkunftskontexte zu berücksichtigen.

8.1.2 Verlaufsmuster nach Verlassen der Sekundarstufe I[56]

Als weiteres Ziel dieser Arbeit galt die Beantwortung der Frage, welche Muster sich in den Übergangsprozessen von Jugendlichen, die eine allgemeinbildende Schule nach der Sekundarstufe I verlassen, abzeichnen (Forschungsfrage 2). Mit der bislang bestehenden Befundlage der Übergangsforschung ließ sich nur bedingt ein aktuelles und ausdifferenziertes Gesamtbild über die Übergangsverläufe dieser Schulabgangs- bzw. Schulabsolventengruppe nachzeichnen. So lagen zwar aktuelle Befunde darüber vor, wie viele Monate verstreichen, bis Jugendliche nach Verlassen der Sekundarstufe I in das duale System oder ins Schulberufssystem übergehen (BIBB, 2019, S. 257 ff.); welche Wege die Jugendlichen beschreiten, wenn sie nach Verlassen der Schule zunächst nicht in eine vollqualifizierende Ausbildung übergehen, inwiefern gelungene Übergange in einen erfolgreichen Ausbildungsverlauf münden und welche alternativen Bildungsoptionen genutzt werden, ließ sich aufgrund der vorherrschenden Dichotomisierung von Übergangsprozessen anhand der aktuellen Forschungsbefunde aber nicht rekonstruieren (vgl. Abschnitt 1).

56 Bestandteile der Diskussion wurden in Busse (2020) veröffentlicht.

Die vorgelegten Befunde unterstreichen, dass die Bildungsverläufe der Schulentlassenen der Sekundarstufe I äußerst heterogen sind: Mithilfe der Sequenzmuster- und Clusteranalysen ließen sich sechs inhaltlich unterschiedliche Übergangsmuster mit deutlich variierenden Zugangschancen zur vollqualifizierenden Berufsausbildung und zu weiterführenden Bildungszweigen identifizieren. Die Bildungswege der Schulentlassenen reichten hierbei von nahtlosen oder verzögerten Übergängen ins duale System und Schulberufssystem, über Übergänge in weiterführende Schulen zum Erwerb einer (Fach-)Hochschulreife, bis hin zu unsicheren und unsteten Verläufen mit eher bedenklichen Anschlussperspektiven. Etwa drei Viertel der Schulentlassenen gelang in den ersten 24 Monaten im Anschluss an die allgemeinbildende Sekundarstufe I ein relativ geradliniger und beständiger Übergang in eine vollqualifizierende Ausbildung oder in eine weiterführende berufliche Schule, die auf den Erwerb einer (Fach-)Hochschulreife vorbereitet. Das verbleibende Viertel besuchte entweder die gesamten zwei Jahre nach Verlassen der Schule eine – zum Teil auch mehrere – berufsvorbereitende Maßnahme(n) im Übergangssektor oder erlebte stark fragmentierte Verläufe, die von häufigen Wechseln, instabilen Ausbildungsverläufen und ungewissen Anschlussperspektiven gekennzeichnet sind.

Dass etwa drei Viertel der Jugendlichen relativ positive Übergangsverläufe aufweisen, spricht angesichts der heterogenen Zusammensetzung der Schulentlassenen der Sekundarstufe I zunächst für die Leistungsfähigkeit des (Berufs-)Bildungssystems. Es ist aber auch festzuhalten, dass sich zum Ende des Beobachtungszeitraums ein Großteil der Jugendlichen mit problematischen Verläufen bereits seit mehreren Monaten außerhalb der Bildungslandschaft befindet. Folglich liegt die Befürchtung nahe, dass sie sich mehrheitlich ohne berufliche Bildung auf den Arbeitsmarkt begeben haben oder noch begeben werden. Dort werden sie nicht nur mit überwiegend beruflich qualifizierten Jugendlichen um Arbeitsplätze konkurrieren. Ohne Berufsausbildung wird ihr weiterer Erwerbsverlauf unter anderem durch eingeschränkte Einkommenschancen (Grabka & Frick, 2010) und beschränkte Möglichkeiten des Zugangs zur Erwachsenenbildung geprägt sein (Giesecke, Ebner & Oberschachtsiek, 2010). Der Befund gewinnt darüber hinaus an Brisanz, wenn die Gefahren sozialer Exklusion (z. B. die eingegrenzten Möglichkeiten kultureller, sozialer und politischer Teilhabe) einer bestenfalls marginalen Integration in Erwerbstätigkeit berücksichtigt werden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, 2020; Böhnke, 2007; Bynner & Parsons, 2002; Giesecke et al., 2010; Groh-Samberg & Lohmann, 2014; Kronauer, 2010; Lischewski et al., 2019, 2020).

Wenngleich die wenigen existierenden Sequenzanalysen zu Bildungsverläufen von Schulentlassenen der Sekundarstufe I zeitlich etwas zurückliegen und sich stellenweise auch nur auf bestimmte Bundesländer oder Subgruppen beziehen, erscheint ein vorsichtiger Vergleich mit den hier berichteten Befunden dennoch sinnvoll. Trotz der bestehenden Unterschiede bekräftigen die Ergebnisse anderer Studien (Beicht et al., 2008; Kohlrausch & Richter, 2016) weitgehend die identifizierten Verlaufsmuster. Am ehesten eignet sich hierbei der Vergleich zur Studie von Beicht

et al. (2008), in der anhand der BIBB-Übergangsstudie 2006 die Übergänge von Jugendlichen ohne Studienberechtigung untersucht wurden: Im Einklang mit den vorliegenden Ergebnissen identifizieren Beicht et al. (2008, S. 174) ebenfalls Verlaufsmuster, die direkte oder verzögerte Übergänge in betriebliche Ausbildungen, Übertritte in nicht betriebliche Ausbildungen[57] oder den Besuch weiterführender beruflicher Schulen kennzeichnen. Besonders hervorzuheben ist hierbei, dass sich in dem genannten Beitrag und in der vorliegenden Arbeit im gleichen Maße (zu 38 %) direkte und stabile Übergänge in die betriebliche Ausbildung abzeichnen. Unterschiede bestehen unter anderem insofern, als sich in den Analysen dieser Arbeit einerseits ausdifferenziertere Muster unsteter und unsicherer Verläufe zeigen und andererseits in einem etwas stärkeren Ausmaß problematische Verlaufsmuster abzeichnen. So weisen Beicht et al. (2008, S. 180) nur bei etwa 20 % der Schulentlassenen ohne Studienberechtigung unsichere und unstete Bildungsbiografien nach (zur Erinnerung: in der vorliegenden Untersuchung sind es etwa 25 %). Ob die Übergangsprozesse von Schulentlassenen der Sekundartstufe I im Zeitverlauf problematischer geworden sind, lässt sich an dieser Stelle nicht empirisch absichern; es ist entsprechend darauf hinzuweisen, dass diesbezüglich noch Forschungsbedarf besteht.

Limitationen weisen die vorliegenden Analysen zu den Übergangsprozessen insofern auf, als nur zwei Jahre des Bildungsverlaufs der Schulentlassenen der Sekundarstufe I untersucht werden konnten, Ausbildungsphasen und weiterführende Bildungswege noch nicht vollständig abgeschlossen sind und der weitere Werdegang der Jugendlichen mit problematischen Bildungsverläufen ungewiss ist. Weiterführende Untersuchungen mit künftigen Erhebungswellen des NEPS sollten jedoch zusätzliche Hinweise zu den Anschlussperspektiven, insbesondere mit Blick auf den Werdegang der Jugendlichen in den unsicheren und unsteten Verlaufsmustern, ermöglichen. Obgleich erlauben die Sequenzanalysen trotz des limitierten Beobachtungsfensters vertiefte Einblicke in die Übergangsverläufe der Jugendlichen und leisten einen wichtigen Beitrag zur Aufklärung des Übergangsgeschehens am Ende der Sekundarstufe I. Die in dieser Arbeit identifizierten Verlaufsmuster erweitern damit das bislang doch noch stark auf den punktuellen Übergang ausgerichtete Forschungsbild.

8.1.3 Erklärung ungleicher Übergangsverläufe nach Verlassen der Sekundarstufe I

Ein weiteres Hauptaugenmerk dieser Arbeit war es, zu untersuchen, in welchem Ausmaß soziale und migrationsbezogene Ungleichheiten in den Übergangsprozessen am Ende der Sekundarstufe I bestehen, wenn weitere erklärungsrelevante Merkmale berücksichtigt werden (Forschungsfrage 3). Durch die differenzierte Betrachtung der Übergangsprozesse am Ende der Sekundarstufe I legen die vorgelegten

57 Neben dem Übergang in außerbetriebliche Ausbildungen haben die Autoren unter der Kategorie auch den Übergang in vollzeitschulische Ausbildungen subsummiert.

multinomialen logistischen Regressionsanalysen ausdifferenzierte Muster sozialer und migrationsbezogener Ungleichheiten offen.

Soziale und migrationsbezogene Ungleichheiten in den Übergangsverläufen

Die sozialen Herkunftsunterschiede sind zwar vielfältig, fielen allerdings erwartungskonform besonders stark beim Übergang in die weiterführenden Schulen zum Erwerb einer (Fach-)Hochschulreife aus (*Hypothese 3.1*). Damit bestätigt sich auch für die Übergangsprozesse im Anschluss an die allgemeinbildende Sekundarstufe I das aus anderen Studien bekannte Muster, dass Personen höherer sozialer Herkunft sich häufiger für höhere Bildung entscheiden als Jugendliche niedriger sozialer Herkunft (Becker & Glauser, 2018; Becker & Hecken, 2009a, 2009b; Watermann et al., 2014). Der Befund ist darüber hinaus vereinbar mit den bisherigen Erkenntnissen zur sozialen Selektivität beim Erwerb der Hochschulreife über alternative Bildungswege (Buchholz & Pratter, 2017). Die vorgelegten Analysen verwiesen des Weiteren auf soziale Herkunftsunterschiede beim Zugang zur betrieblichen und vollzeitschulischen Ausbildung sowie beim Übergang in unsichere und unstete Bildungsverläufe.

Der Migrationshintergrund der Jugendlichen wurde ebenfalls auf verschiedene Weise bei den Übergangsprozessen am Ende der Sekundarstufe I wirksam: Erwartungskonform fielen die migrationsbezogenen Unterschiede allerdings am stärksten beim Zugang zur betrieblichen Ausbildung aus (*Hypothese 3.2*). Damit bestätigen die Analysen zugleich die zahlreichen Ergebnisse anderer Studien (Beicht & Walden, 2017a, 2017b, 2019a, 2019b; Seeber, 2011; Seeber et al., 2019a), die auf die erschwerten betrieblichen Ausbildungschancen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund verweisen. Im Einklang mit den Untersuchungen, die den Übergang in die Berufsausbildung für das duale System und das Schulberufssystem getrennt betrachten (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, S. 140 ff.; Seeber et al., 2019a), waren in den vorgelegten Analysen keine migrationsbezogenen Nachteile bei der Aufnahme vollzeitschulischer Ausbildungen festzustellen.

Hervorzuheben ist zudem, dass sich Personen mit Migrationshintergrund gegenüber Personen ohne Migrationshintergrund signifikant häufiger für weiterführende Schulen entschieden, die auf den Erwerb einer Fach- oder Hochschulreife vorbereiten – insbesondere bei vergleichbaren Schulleistungen und vergleichbarer sozialer Herkunft. Dieses Ergebnis reiht sich in die zunehmende Anzahl von Studien ein, die zeigen konnten, dass junge Migrantinnen und Migranten am Ende der Sekundarstufe I zwar einerseits seltener in betriebliche Ausbildungen übergehen, andererseits aber auch häufiger weiterführende Bildungszweige der Sekundarstufe II einschlagen (Brinbaum & Cebolla-Boado, 2007; Dollmann & Weißmann, 2020; Jonsson & Rudolphi, 2011; Kilpi-Jakonen, 2011; Tjaden & Scharenberg, 2017; van de Werfhorst & van Tubergen, 2007). Dieser Befund ist auch anknüpfungsfähig an die bisherige Forschung zu den Bildungsentscheidungen von Migrantinnen und Migranten am Übergang in die tertiäre Bildung (Kristen et al., 2008b; Mentges, 2019). Da in der vorliegenden Arbeit nur zwischen Jugendlichen mit und ohne Mi-

grationshintergrund unterschieden wurde (vgl. Abschnitt 4.3.1), lassen sich keine Aussagen zu herkunftslandspezifischen Disparitäten treffen.

Die Annahme, dass unter Kontrolle zentraler Erklärungsfaktoren (soziale Herkunft, bildungsrelevante und soziale Ressourcen, primäre und sekundäre Effekte, Bezugsgruppeneinflüsse und Bedingungen des Ausbildungsmarktes) keine signifikanten sozialen Herkunftsunterschiede beim Übergang ins duale System und in weiterführende Schulen vorliegen, erwies sich als zutreffend (*Hypothese 3.3*). Indessen blieb der Einfluss der sozialen Herkunft auf den Übergang ins Schulberufssystem und auf den Übergang in einen fragmentierten Verlauf bestehen. Die fortbestehenden sozialen Herkunftsunterschiede könnten auf die unzureichenden Operationalisierungen der subjektiven Wert-Erwartungen in Bezug auf die Berufsausbildung zurückzuführen sein. So lagen z. B. keine Informationen über die Kosten-Nutzen-Abwägungen einer vollzeitschulischen oder dualen Ausbildung vor.

Im Unterschied zur sozialen Herkunft blieben migrationsbezogene Effekte – wie erwartet – auch unter Kontrolle aller herangezogenen Modellvariablen beim Übergang ins duale System und in weiterführende Schulen bestehen, sodass sich *Hypothese 3.4* ebenfalls als zutreffend erweist. Aus den Ergebnissen lässt sich ableiten, dass der Einfluss des Migrationshintergrundes nicht gänzlich durch die herangezogenen Einflussgrößen des Bildungsübergangs erklärt wird. Damit sind z. B. die geringeren Einmündungsquoten in eine betriebliche Ausbildung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund nicht allein auf geringere familiäre Ressourcen, geringere Schulleistungen, sprachliche Barrieren, migrationsspezifische Wert-Erwartungen oder auf die anspruchsvollen Bildungspläne in Migrantenfamilien zurückzuführen. Fortbestehende Migrationseffekte sind sicherlich auch vor dem Hintergrund zu diskutieren, dass – wie bereits an verschiedenen Stellen angedeutet – zentrale Bestandteile der subjektiven Wert-Erwartungen für die Berufsausbildung nicht empirisch getestet werden konnten. Darüber hinaus erscheint es naheliegend, dass es weitere migrationsbezogene Mechanismen gibt, die dazu führen, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund seltener in eine betriebliche Ausbildung übergehen als Jugendliche ohne Migrationshintergrund (vgl. auch BIBB, 2015, S. 105). So kommen bislang nahezu alle Forschungsarbeiten zu dem Ergebnis, dass die Übergangsquoten in eine betriebliche Berufsausbildung für junge Migrantinnen und Migranten im Vergleich zu Jugendlichen ohne Migrationshintergrund geringer sind, obwohl die kontrollierten Erklärungsmerkmale deutlich zwischen den Studien variieren (für ein Literaturüberblick: Beicht, 2015).

Fortbestehende Effekte des Migrationshintergrundes beim Ausbildungszugang werden vordergründig auf die Auswahlprozesse der Ausbildungsbetriebe zurückgeführt (z. B. Beicht & Walden, 2017a, S. 437; BIBB, 2015, S. 105; Hunkler, 2016, S. 604). Allerdings liefern die wenigen Forschungsarbeiten, die das Auswahlverhalten von Betrieben bei der Lehrlingsselektion systematisch auf Vorbehalte gegenüber Migrantinnen und Migranten untersuchen (Hunkler, 2014; Söhn, 2020), bislang eher schwache Hinweise für eine Diskriminierung durch die Arbeitgeber. Angesichts der noch wenigen Erkenntnisse besteht allerdings weiterhin ein großer Forschungsbedarf zu

Diskriminierungen in Rekrutierungsprozessen von Ausbildungsbetrieben (Beicht, 2015, S. 105; Imdorf, 2017, S. 362).

Entstehungsmechanismen sozialer und migrationsbezogener Ungleichheiten

Welchen relativen Beitrag herkunftsbedingte Ressourcen, primäre und sekundäre Herkunftseffekte und soziale Bezugsgruppeneinflüsse für die Erklärung sozialer und migrationsspezifischer Ungleichheiten in den Übergangsprozessen leisten, war Bestandteil der Forschungsfrage 4. Es wurde hierbei erwartet, dass zum einen subjektive Wert-Erwartungen (sekundären Effekte) und zum anderen Erwartungen und Ansprüche des sozialen Umfeldes am stärksten die in dieser Arbeit aufgezeigten sozialen bzw. migrationsbezogenen Ungleichheiten in den Übergangsprozessen erklären (*Hypothese 4*).

Zu den zentralen Ergebnissen dieser Arbeit dürfte gewiss zählen, dass sowohl die im WIM als wichtig erachteten Erwartungen und Ansprüche des sozialen Umfeldes als auch die auf Rational-Choice-Annahmen beruhenden subjektiven Wert-Erwartungen einen eigenständigen und bedeutsamen Einfluss auf die Bildungswege von Jugendlichen am Ende der Sekundarstufe I ausüben. Die subjektive Wert-Erwartungstheorie und das WIM vereinen sich zu einem tragfähigen Modell, mit dem sich das Übergangsgeschehen am Ende der Sekundarstufe I empirisch fundiert erklären lässt:

– Hierfür sprachen *erstens* die Kriterien der Modellgüte: Gemessen an den konservativen Pseudo-R^2-Werten (nach McFadden) sind durch die Aufnahme subjektiver Wert-Erwartungen (Pseudo-$R^2 = 0{,}150$) und sozialer Bezugsgruppeneinflüsse (Pseudo-$R^2 = 0{,}156$) jeweils signifikante Verbesserungen der Schätzungen eingetreten. Dass die Modellgüte im Vergleich zu verwandten Studien etwas niedriger ist (vgl. Tab. 33-A), liegt auch darin begründet, dass in dieser Arbeit der Übergang in stark ausdifferenzierte Bildungswege untersucht wurde.[58]
– *Zweitens* erwiesen sich die subjektiven Wert-Erwartungen der Jugendlichen und die Bildungserwartungen und -ansprüche der sozialen Bezugsgruppen als zentrale Determinanten des Übergangs in betriebliche Ausbildungen und in weiterführende Schulen.

Diese Befunde gewinnen auch dadurch an Relevanz, dass es bislang an einer integrativen Anwendung beider Theorien zur Erklärung der Übergangsprozesse am Ende der Sekundarstufe I in Deutschland mangelt. So liegen bislang nur Studien vor (Becker & Glauser, 2018; Glauser, 2015), die unter Verwendung komplexer Analysen die Gewichtigkeit von subjektiven Wert-Erwartungen für die Erklärung der Bildungsübergänge am Ende der Sekundarstufe I hervorheben. Die genannten Beiträge betrachten jedoch nicht den Einfluss der Erwartungen und Ansprüchen sozialer

58 Hierfür sprechen weiterführende Analysen, in denen durch eine Einteilung der Verlaufsmuster in drei Gruppen (1 = direkte und verzögerte Übergänge in betriebliche und vollzeitschulische Ausbildungen, 2 = Weiterführende Schulen, 3 = Unsichere und unstete Bildungsverläufe) eine höhere Modellgüte erreicht werden konnte (Pseudo-R^2 nach McFadden = 0,179).

Bezugsgruppen[59] und erlauben ferner nur bedingt Rückschlüsse auf den ungleichheitsreduzierenden Beitrag der subjektiven Wert-Erwartungen. Die Analysen dieser Arbeit bekräftigen hingegen den Erklärungsbeitrag von subjektiven Wert-Erwartungen und Bezugsgruppeneinflüssen. Ferner ermöglichen die vorgelegten Ergebnisse eine genaue Gewichtung der durch die sekundären Herkunftseffekte und sozialen Bezugsgruppen stattfindenden Reduktion der sozialen und migrationsbezogenen Ungleichheiten in den Übergangsprozessen. Im weiteren Sinne sind die vorgelegten Befunde auch anschlussfähig an die Ergebnisse von Zimmermann (2019) und Gabay-Egozi et al. (2015), wenngleich ihre Untersuchungen auf die Erklärung der Bildungsaspirationen von Schülerinnen und Schülern abzielen.

Die Bildungsmotivationen und die Investitionsrisiken der Jugendlichen haben sich als wichtige Einflussgrößen der Übergangsprozesse am Ende der Sekundarstufe I erwiesen. Wird die empirische Erklärungskraft der beiden wert-erwartungstheoretischen Merkmale aufgeschlüsselt, legen die berichteten Befunde nahe, dass wahrgenommene Restriktionen von Bildungsoptionen im Vergleich zur Bildungsmotivation für Unterschiede in den Bildungsübergängen am Ende der Sekundarstufe I ausschlaggebender sind. Das gilt sowohl für die Erklärung der Übergangsprozesse im Allgemeinen als auch für die Erklärung der sozialen Herkunftsunterschiede bzw. Migrationsunterschiede im Speziellen. Während dieser Befund für die Erklärung der Bildungsentscheidungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund neuartig ist, haben sich Investitionsrisiken auch in anderen empirischen Umsetzungen der Wert-Erwartungstheorie als ein starker Mechanismus für die soziale Selektivität bewährt (Becker, 2009, S. 577 f.; Becker & Hecken, 2007, 2008, 2009a; Glauser, 2015, S. 221; Watermann et al., 2014, S. 249). So wird die soziale Selektivität bei der Aufnahme eines Hochschulstudiums insbesondere vor dem Hintergrund der zwischen den sozialen Schichten variierenden Investitionsrisiken diskutiert (Becker, 2009, S. 587; Becker & Hecken, 2008, S. 22), wobei den schichtspezifischen Unterschieden in den antizipierten Kosten ein besonderer Stellenwert zugeschrieben wird (Becker, 2009, S. 578; Becker & Hecken, 2007, S. 100, 2009a, S. 40; Schindler & Reimer, 2010, S. 648; Watermann et al., 2014, S. 249). Andere Studien verweisen dagegen auf das dominante Gewicht subjektiver Erfolgserwartungen (Becker & Hecken, 2008; Daniel & Watermann, 2018).

Wider Erwarten ging allerdings aus den Analysen hervor, dass sich soziale Herkunftsunterschiede in den Übergangsprozessen nicht hauptsächlich auf sekundäre Effekte und soziale Herkunftsunterschiede in den Erwartungen und Ansprüchen der Bezugsgruppen zurückführen lassen. Folglich lässt sich *Hypothese 4* in Bezug auf die Erklärung sozialer Herkunftsunterschiede nicht bestätigen. Es ist dennoch zu unterstreichen, dass sich die soziale Selektivität, die sich beim Bildungsübergang in Abhängigkeit von der sozialen Schicht und dem Bildungsstand der Eltern manifestierte, zu einem substanziellen Anteil durch primäre und sekundäre Effekte erklären

59 Glauser (2015, S. 228) weist jedoch darauf hin, dass Bezugsgruppeneffekte neben den subjektiven Wert-Erwartungen in weiterführenden Analysen aufzugreifen sind, um soziale Disparitäten in den Bildungsentscheidungen besser erklären zu können.

ließ. Zu berücksichtigen ist ebenfalls, dass sekundäre Effekte für die soziale Selektivität beim Übergang in weiterführende Schulen einen im Vergleich zu den primären Effekten ähnlich hohen und stellenweise sogar höheren Erklärungsbeitrag leisteten. Insgesamt betrachtet verwiesen die vorgelegten Mediatoranalysen allerdings darauf, dass der Einfluss der Schichtzugehörigkeit und der Bildungsherkunft der Eltern am stärksten auf primäre Effekte zurückzuführen ist. Im Vergleich zu den primären Effekten hatten die Bildungserwartungen und -ansprüche der sozialen Bezugsgruppen – entgegen den Erwartungen – nur geringes Gewicht.

Das vermutlich bedeutsamste Ergebnis dieser Arbeit ist, dass die migrationsbezogenen Unterschiede in den Bildungsübergängen im Anschluss an die allgemeinbildende Sekundarstufe I an erster Stelle vor dem Hintergrund der hohen elterlichen Bildungserwartungen in Migrantenfamilien und den sekundären Effekten des Migrationshintergrundes zu diskutieren sind. *Hypothese 4* erweist sich damit zumindest in Bezug auf die Erklärung der Migrationseffekte als zutreffend. Die hohen Bildungserwartungen in Migrantenfamilien und die migrationsbedingten subjektiven Wert-Erwartungen (sekundäre Effekte) tragen in hohem Maße dazu bei, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund am Ende der Sekundarstufe I etwas häufiger in weiterführende Schulen übergehen als Jugendliche ohne Migrationshintergrund. Zugleich belegten die Ergebnisse dieser Arbeit, dass die migrationsbezogenen Unterschiede beim Übergang in betriebliche Ausbildungen zu einem beträchtlichen Anteil durch Selbstselektionsprozesse erklärt werden können. Die Analysen fügen diesem noch jungen Forschungsbefund (vgl. Tjaden, 2017; Tjaden & Scharenberg, 2017) damit wichtige Beweise hinzu.

Die hohen Bildungserwartungen der Eltern mit Migrationshintergrund nehmen folglich in dreifacher Hinsicht Einfluss auf die Bildungsübergänge ihrer Kinder: *Erstens* tragen die hohen Bildungserwartungen in Migrantenfamilien dazu bei, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund – wie in Abschnitt 8.1.1 beschrieben – im Vergleich zu Jugendlichen ohne Migrationshintergrund eine höhere Bildungsmotivation in Bezug auf den Erwerb einer Hochschulreife aufweisen und in einem noch stärkeren Maße die damit verbundenen Investitionsrisiken niedriger einstufen. Die durch die Eltern geprägten subjektiven Wert-Erwartungen der Jugendlichen, besonders die vergleichsweise niedrigen subjektiven Investitionsrisiken in Bezug auf den Erwerb einer Hochschulreife, können *zweitens* dazu führen, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund seltener in eine betriebliche Ausbildung und häufiger in eine weiterführende Schule übergehen als Jugendliche ohne Migrationshintergrund – insbesondere bei sonst gleichen Bedingungen. Die Bildungserwartungen der Eltern nehmen allerdings nicht nur vermittelt über die subjektiven Wert-Erwartungen Einfluss, sondern wirken sich *drittens* auch unmittelbar auf die Übergangsentscheidung ihrer heranwachsenden Kinder aus. Zusammenfassend stimmen die vorgelegten Befunde relativ einhellig mit den Vorhersagen des Zuwandereroptimismus (bzw. mit der Immigrant-Optimism-Hypothese) überein.

Die im Vergleich zu Jugendlichen ohne Migrationshintergrund niedrigeren Einmündungsquoten in eine betriebliche Ausbildung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund gingen zudem nur zu einem Bruchteil auf die häufig diskutierten ungenügenden Schulleistungen, sprachlichen Barrieren oder auf eine geringere familiäre Ressourcenlage zurück (vgl. Imdorf, 2007, 2010). Dieses Ergebnis bedeutet aber keinesfalls, dass diese Faktoren allgemein beim Übergang ins duale System unbedeutend sind. Das Gegenteil ist hingegen der Fall: In Übereinstimmung mit der bisherigen Forschung stellen z. B. Schulleistungen eine große Hürde beim Übergang in die betriebliche Ausbildung dar, was vermutlich mit der Signalfunktion von fehlenden oder niedrigen Schulabschlüssen zusammenhängt (vgl. Zimmermann & Skrobanek, 2015, S. 365). Jedoch waren die im Vergleich zu Jugendlichen ohne Migrationshintergrund niedrigeren Schulleistungen, geringeren sprachlichen Kompetenzen und die geringere Ressourcenausstattung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund nur in einem geringen Maße für die migrationsbedingten Unterschiede beim Übergang in die betriebliche Ausbildung verantwortlich. Übereinstimmend mit den Befunden von Hunkler und Tjaden (2018, S. 96 f.) lässt sich in diesem Zusammenhang auch anfügen, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund nicht durch erwartete Diskriminierungen davon abgehalten werden, in eine betriebliche Ausbildung überzugehen. Dies ist allerdings keinesfalls ein Beweis dafür, dass Ausbildungsbetriebe keine Vorbehalte gegenüber Jugendlichen mit Migrationshintergrund haben. Zusammengefasst sind die migrationsbezogenen Unterschiede in den Bildungsübergangen am Ende der Sekundarstufe I vielmehr das Resultat sekundärer Effekte des Migrationshintergrundes und migrationsspezifischer sozialer Erwartungen und Ansprüche als individueller Leistungsunterschiede.

Zum Einfluss von Erwartungen und Ansprüchen des sozialen Umfeldes bei Restriktionen

Ein weiteres Augenmerk dieser Arbeit lag darauf, zu ergründen, in welchem Ausmaß die Erwartungen und Ansprüche des sozialen Umfeldes auf die Bildungswege von Jugendlichen Einfluss nehmen, wenn Bildungsoptionen aufgrund subjektiver oder objektiver Restriktionen unerreichbar scheinen bzw. unerreichbar sind. Eine empirische Überprüfung dieser Frage steht aufgrund der wenigen Forschungsergebnisse (Hoenig, 2019) noch weitgehend aus. Das Fehlen der empirischen Prüfung dürfte auch deswegen unbefriedigend sein, da das Modell der Frame-Selektion (Esser, 2001; Kroneberg, 2005; Kroneberg & Kalter, 2012) durch die theoretische Zusammenführung der Vorhersagen des WIM und derjenigen der subjektiven Wert-Erwartungstheorie (Kroneberg, 2005, S. 350; Stocké, 2013, S. 271) wichtige Hinweise zum Zusammenwirken sozialer Bezugsgruppeneinflüsse und einschränkender Restriktionen liefert. Ausgehend von diesem Desiderat und anknüpfend an die Studie von Hoenig (2019) wurden hierzu die *Hypothesen 5.1* und *5.2* geprüft. *Hypothese 5.1* ließ hierbei erwarten, dass der Bezugsgruppeneinfluss auf den Übergang ins duale System und in weiterführende Schulen mit der Höhe von Restriktionen, die mit unzureichenden Schulleistungen und hohen subjektiven Investitionsrisiken einhergehen, sinkt. *Hypothese 5.2* vermutete dagegen, dass hohe Erwartungen und Ansprüche des

sozialen Umfeldes unabhängig von Restriktionen einen Einfluss auf den Bildungsübergang von Jugendlichen ausüben.

Im Detail erbrachten die Analysen deutliche Hinweise darauf, dass hohe Bildungserwartungen und -ansprüche der Bezugsgruppen in geringerem Maße dazu führen, dass Jugendliche den Besuch einer weiterführenden Schule bevorzugen bzw. die Aufnahme, wenn die Investitionsrisiken für den Erwerb einer Hochschulreife zunehmen oder sich die Schulleistungen verschlechtern. Damit erweist sich *Hypothese 5.1* als zutreffend. Dagegen ist die Annahme, dass hohe Erwartungen und Ansprüche des sozialen Umfeldes unabhängig von den Schulleistungen und subjektiven Investitionsrisiken dazu führen, dass die Jugendlichen seltener in eine betriebliche Ausbildung und häufiger in eine weiterführende Schule übergehen, zu verwerfen (*Hypothese 5.2*).

Zusammenfassend erwiesen sich die zentralen Grundideen des Modells der Frame-Selektion, dass die subjektive Rationalität der Akteure variabel ist (Kroneberg, 2005, S. 344) und subjektiv rationale Abwägungen beim Vorliegen hoher sozialer Erwartungen und Ansprüche in einem gewissen Maße verdrängt werden können (Kroneberg, 2005, S. 356 f.; Stocké, 2013, S. 271), als zutreffend. Allerdings finden sich in dieser Arbeit keine Hinweise darauf, dass rationale Kalküle im Zuge der Bildungsentscheidungen der Jugendlichen von Restriktionen unberührt sind, wenn hohe soziale Erwartungen und Ansprüche vorliegen. Dies wurde bislang zumindest für die Erklärung von Bildungsaspirationen erwartet (Stocké, 2013, S. 271). Die Befunde zu den empirisch geprüften Annahmen werden zusammenfassend in Tabelle 32 dargestellt.

Tabelle 32: Zusammenfassung der Befunde

Hypothese	Annahme(n) der Hypothese	Befund
Annahmen zu den subjektiven Wert-Erwartungen		
H1	Die soziale Herkunft und der Migrationshintergrund beeinflussen unter Kontrolle von Schulleistungen, sprachlichen Kompetenzen, herkunftsbedingten Ressourcen und Bezugsgruppeneinflüssen die subjektiven Wert-Erwartungen.	(✓)
H2	Soziale bzw. migrationsbedingte Unterschiede in den Bildungserwartungen und -ansprüchen sozialer Bezugsgruppen leisten den quantitativ größten Erklärungsbeitrag für soziale bzw. migrationsbedingte Unterschiede in den subjektiven Wert-Erwartungen.	✓
Annahmen zu den Übergangsprozessen		
H3.1	Soziale Herkunftsunterschiede fallen beim Zugang zu weiterführenden Schulen stärker aus als bei der Aufnahme einer betrieblichen Ausbildung.	✓
H3.2	Migrationsbezogene Unterschiede fallen beim Zugang zur betrieblichen Ausbildung stärker aus als bei dem Besuch einer weiterführenden Schule.	✓
H3.3	Die soziale Herkunft wirkt sich unter Kontrolle von herkunftsbedingten Ressourcen, primären und sekundären Herkunftseffekten und Bezugsgruppeneinflüssen nicht mehr signifikant auf den Zugang zu weiterführenden Schulen und betrieblichen Ausbildungen aus.	✓

(Fortsetzung Tabelle 32)

Hypothese	Annahme(n) der Hypothese	Befund
H3.4	Der Migrationshintergrund wirkt sich auch unter Kontrolle von herkunftsbedingten Ressourcen, primären und sekundären Herkunftseffekten und Bezugsgruppeneinflüssen signifikant auf den Zugang zur betrieblichen Ausbildung und zu weiterführenden Schulen aus.	✓
H4	Soziale bzw. migrationsbedingte Unterschiede in den subjektiven Wert-Erwartungen (sekundäre Effekte) und in den Erwartungen und Ansprüchen des sozialen Umfeldes leisten den quantitativ größten Erklärungsbeitrag für soziale bzw. migrationsbedingte Unterschiede in den Übergangsprozessen.	(✓)
Annahmen zum Einfluss sozialer Erwartungen und Ansprüche bei Restriktionen (Interaktionen)		
H5.1	Je schlechter die Schulleistungen und je höher die subjektiven Investitionsrisiken sind, desto geringer ist der Einfluss von hohen Erwartungen und Ansprüchen des sozialen Umfeldes auf den Übergang ins duale System und in weiterführende Schulen.	✓
H5.2	Hohe Erwartungen und Ansprüche des sozialen Umfeldes wirken sich unabhängig von Schulleistungen und subjektiven Investitionsrisiken auf den Übergang ins duale System und in weiterführende Schulen aus.	×

Die Hypothese erwies sich als zutreffend, **(✓)** als partiell zutreffend oder als nicht zutreffend.

8.1.4 Zusammenfassung des Forschungsbeitrags und zentraler Grenzen

Zusammenfassend dürften die diskutierten Befunde in drei Punkten den Forschungsstand zur Erklärung der Übergangsprozesse von Jugendlichen, die am Ende der Sekundarstufe I die allgemeinbildende Schule verlassen, erweitern:

– *Erstens* lässt sich mit den Analysen und verwendeten Daten ein differenziertes Gesamtbild zu den sozialen und migrationsbezogenen Unterschieden in den Übergangsprozessen am Ende der Sekundarstufe I nachzeichnen. Bisher wird die Analyse von sozialen und migrationsbezogenen Ungleichheiten am Ende der Sekundarstufe I von Studien dominiert, die sich auf den gelungenen Übergang in die Berufsausbildung konzentrieren. Durch die ganzheitliche Betrachtung der Übergangsprozesse bestätigt sich der Befund neuer Studien (Dollmann & Weißmann, 2020), die zeigen konnten, dass sich Jugendliche mit Migrationshintergrund am Ende der Sekundarstufe I häufiger für weiterführende Bildungswege der Sekundarstufe II entscheiden. Internationale Studien belegen seit längerem solche Präferenzen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund für höhere Bildung am Ende der Sekundarstufe I (vgl. Abschnitt 2.3.3.2). In Deutschland waren am Ende der Sekundarstufe I überdurchschnittliche Bildungsziele von Migrantinnen und Migranten bislang nur in Bezug auf die Bildungsaspirationen bekannt (Hunkler & Tjaden, 2018).
– *Zweitens* dürfte das Verständnis zu den Entstehungsmechanismen sozialer und migrationsbezogener Ungleichheiten insofern erweitert werden, als sich mit der gewählten empirischen Herangehensweise gewichten lässt, in welchem Ausmaß die familiäre Ressourcenlage, primäre und sekundäre Effekte sowie Bezugsgruppeneinflüsse zur Erklärung von sozialen bzw. migrationsbezogenen

Ungleichheiten in den Übergangsprozessen beitragen. Die bisherigen Beiträge zu sozialen und migrationsbezogenen Ungleichheiten in den Bildungsübergängen am Ende der Sekundarstufe I erlauben nur bedingt Rückschlüsse auf den ungleichheitsreduzierenden Beitrag dieser Merkmale. Für die Erklärung migrationsbezogener Unterschiede in den Bildungsübergängen verweisen die vorgelegten Befunde auf die Bedeutung sekundärer ethnischer Effekte und hoher Bildungserwartungen in Migrantenfamilien. Die Erklärung der sozialen Selektivität nach der Schicht- und Bildungsposition der Eltern deutet dagegen insgesamt eher auf die Bedeutung primärer Effekte hin, wobei beim Zugang zu weiterführenden Schulen primäre und sekundäre Herkunftseffekte nahezu im selben Umfang für die Entstehung sozialer Herkunftsunterschiede ursächlich sind.

– Ein wichtiger Beitrag der Arbeit dürfte *drittens* auch in der verfolgten direkten Testung der theoretischen Annahmen der subjektiven Wert-Erwartungstheorie zu sehen sein – trotz der methodischen Herausforderungen und Limitationen, die mit den Operationalisierungen der subjektiven Wert-Erwartungen verbunden waren (vgl. Abschnitt 4.3.4). Eine Erweiterung des Forschungsstandes sollte in diesem Zusammenhang auch darin bestehen, dass die im WIM als wichtig befundenen sozialen Erwartungen und Ansprüche der Bezugsgruppen in das Erklärungsmodell integriert wurden. Die Übergangsprozesse werden am Ende der Sekundarstufe I in einem beträchtlichen Maße von den subjektiv rationalen Bildungsabwägungen und den Erwartungen und Ansprüchen des sozialen Umfeldes determiniert; ein Befund, der für die Übergangsprozesse von Schulentlassenen der Sekundarstufe I noch weitgehend unbestätigt war. Die subjektive Wert-Erwartungstheorie und das WIM erweisen sich damit jeweils als wichtige Bestandteile des herausgearbeiteten Erklärungsmodells (vgl. Abschnitt 2.6).

Die Ergebnisse sind jedoch auch vor dem Hintergrund der Grenzen der vorliegenden Arbeit zu betrachten: Zentrale Grenzen dieser Arbeit sind in Bezug auf die adäquate Operationalisierung der hier herangezogenen Konstrukte zu sehen. Kritisch anzumerken ist zunächst, dass mit den verwendeten Daten nur eingeschränkt untersucht werden konnte, welchen Einfluss Kosten-Nutzen-Abwägungen einer Berufsausbildung auf den Ausbildungseintritt haben. In künftigen Forschungsarbeiten wären detailliertere Informationen über die monetären und nicht monetären Nutzen- und Kostenerwartungen sowie die Erfolgserwartungen aufzugreifen, die sich speziell auf die verschiedenen Bildungsalternativen des Berufsbildungssystems beziehen. Die DAB-Panelstudie (Becker et al., 2020) bietet diesbezüglich wichtige Anknüpfungspunkte für eine alternativenspezifische Messung der subjektiven Wert-Erwartungen von Schülerinnen und Schülern, die sich am Ende der allgemeinbildenden Sekundarstufe I befinden (siehe auch Becker & Glauser, 2018; Glauser, 2015, 2018). Da sich die verwendeten Messinstrumente zur Abbildung der subjektiven Wert-Erwartungen zwischen dem NEPS und der DAB-Panelstudie zumindest in ge-

wissem Maße ähneln, erscheint anknüpfend an Glauser (2015, S. 229) auch ein Ländervergleich mit der Schweiz als Forschungsperspektive vielversprechend.

Des Weiteren ist anlehnend an Zimmermann (2018, S. 357) kritisch zu hinterfragen, ob die von den Jugendlichen subjektiv wahrgenommenen Bildungserwartungen der Eltern und Bildungsansprüche der Freundinnen und Freunde nicht auch teilweise Projektionen ihrer eigenen Bildungsaspirationen darstellen. Zur Beantwortung dieser Frage, wäre es in weiterführenden Analysen daher bedeutsam, zusätzlich zu den Einschätzungen der befragten Jugendlichen die Angaben ihrer Eltern sowie ihrer Freundinnen und Freunde einzubeziehen.

Ebenfalls kritisch zu betrachten ist die Frage, ob hohe Bildungserwartungen der Eltern das theoretische Konstrukt des Zuwandereroptimismus adäquat abbilden. Trotz der bemerkenswerten wissenschaftlichen Aufmerksamkeit, die der Immigrant-Optimism-Hypothese zukommt (Fernández-Reino, 2016; Hunkler & Tjaden, 2018; Jonsson & Rudolphi, 2011; Kao & Tienda, 1995; Salikutluk, 2013, 2016; Teney et al., 2013; Tjaden & Hunkler, 2017; van de Werfhorst & van Tubergen, 2007), steht die adäquate Operationalisierung des Zuwandereroptimismus noch großen methodischen Herausforderungen gegenüber (vgl. Becker & Gresch, 2016, S. 109). Ein zentraler Grund hierfür dürfte auch darin zu sehen sein, dass der Schwerpunkt der bisherigen Forschung vielmehr auf der empirischen Dokumentierung des Phänomens als auf der Ergründung der Entstehungsmechanismen des Zuwandereroptimismus lag (Cebolla-Boado, González Ferrer & Nuhoḡlu Soysal, 2020, S. 2). Insgesamt ist die Diskussion zu den Entstehungsmechanismen des Zuwandereroptimismus noch von theoretischen Unschärfen gekennzeichnet (Nygård, 2017, S. 5 ff.; vgl. auch Abschnitt 2.3.3.2).

Grenzen dieser Arbeit bestehen jedoch nicht nur hinsichtlich der Messung der Mechanismen der Selbstselektion. Als eine weitere zentrale Limitation ist festzuhalten, dass das betriebliche Auswahlverhalten in dieser Arbeit datenbedingt nicht berücksichtigt und somit auch nicht den hier untersuchten Erklärungsmechanismen für migrationsbedingte und soziale Ungleichheiten gegenübergestellt werden konnte. Im Unterschied zu den Bildungsentscheidungen an den systematischen Weichenstellungen innerhalb des allgemeinbildenden Schulsystems werden Einmündungen ins duale System stark von den betrieblichen Fremdselektionsprozessen beeinflusst (Seeber et al., 2019a, S. 75), sodass auch Mechanismen der Fremdselektion direkt empirisch zu testen gewesen wären. Zwar wurden basierend auf Brückenannahmen zum betrieblichen Entscheidungsverhalten ausbildungsmarktrelevante Merkmale (z. B. leistungsbezogene Merkmale und soziale Ressourcen) in den empirischen Modellen aufgegriffen; die direkte empirische Testung des betrieblichen Entscheidungsverhaltens ersetzt dieses Vorgehen allerdings nicht. Insbesondere mit Blick auf die verbleibenden Effekte des Migrationshintergrundes beim betrieblichen Ausbildungszugang erscheint diese Forschungsperspektive relevant. Hierbei wird vermutet, dass das Entscheidungsverhalten der Ausbildungsbetriebe einen wichtigen Erklärungsbeitrag für die Entstehung sozialer und migrationsspezifischer Ungleichheiten leistet (Granato & Ulrich, 2014; Imdorf, 2010, 2017).

Eine weitere Grenze dieser Arbeit besteht auch darin, dass zwar der Übergang in die Berufsausbildung getrennt für das duale System und das Schulberufssystem betrachtet wurde, darüber hinaus jedoch etwaige Disparitäten zu erforschen gewesen wären, die sich beim Zugang zu aussichts- und perspektivenreichen Berufsgruppen ergeben (Seeber et al., 2019a). Eine berufsgruppenspezifische Betrachtung erscheint in zweierlei Hinsicht relevant: Zum einen verweisen deskriptive Analysen auf der Grundlage von amtlichen Statistiken darauf, dass Migrantinnen und Migranten verstärkt in weniger perspektivenreiche Berufe einmünden (Seeber et al., 2019a, S. 91). Zum anderen verbinden sich mit der berufsspezifischen Ausbildungseinmündung wichtige Weichenstellungen für den weiteren Lebensverlauf im Allgemeinen und den Erwerbsverlauf im Speziellen (z. B. Ausbildungsadäquanz und Einkommensniveau der Erwerbstätigkeit, vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, S. 117 ff., 2018, S. 147; für einen Überblick: Seeber et al., 2019a, S. 90). Eine Einbindung der Berufsebene bringt angesichts der damit einhergehenden Vielfalt an möglichen Zuständen in erster Linie methodische Herausforderungen für die Durchführung von Sequenz- bzw. Verlaufsanalysen mit sich, wobei Ansätze der Berufssegmentation (z. B. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018) eine Möglichkeit bieten, die vielfältigen Ausbildungsberufe in Abhängigkeit von ihren Arbeitsmarkt- und Beschäftigungschancen zu gruppieren. Interessant erscheint auch die Frage, welche Arbeitsmarktresultate bestimmte Muster von Bildungswegen bereithalten. Anlehnend an Brzinsky-Fay und Solga (2016) wäre z. B. zu untersuchen, inwiefern bestimmte Muster von Bildungsverläufen den Zugang zu aussichts- und prestigereichen Erwerbstätigkeiten öffnen oder verschließen (vgl. Brzinsky-Fay & Solga, 2016; Zimmermann & Seiler, 2019). Mit der Verfügbarkeit weiterer Erhebungswellen des NEPS dürften solche Fragestellungen für die hier betrachtete Schulabgangs- bzw. Schulabsolventenkohorte wichtige Aussagen zu den Erträgen von verschiedenen Bildungswegen ermöglichen.

Daran anknüpfend ist schließlich erneut zu betonen (vgl. Abschnitt 8.1.2), dass sich aufgrund des eingeschränkten Beobachtungszeitraums nur ein Teil der Bildungswege der Schulentlassenen der Sekundarstufe I empirisch nachzeichnen ließ und somit noch offensteht, in welchen Maße erstens den Jugendlichen der erfolgreiche Ausbildungsabschluss oder der Erwerb einer (Fach-)Hochschulreife in den weiterführenden Schulen gelingt und sich zweitens diesbezüglich soziale und migrationsbezogene Disparitäten manifestieren. Diese Forschungsperspektiven wären ebenfalls bei einer Erweiterung der bisherigen Datenlage in weiterführenden Analysen aufzugreifen.

8.2 Schlussbemerkung

Welchen Bildungsweg Jugendliche nach dem Verlassen der allgemeinbildenden Sekundarstufe I beschreiten, zählt, vergleichbar mit der Entscheidung an dem ersten Bildungsübergang nach der Primarschulzeit (Jonkmann et al., 2010, S. 253), zu den wichtigsten Weichenstellungen in ihrer Bildungsbiografie. In der Bildungssoziologie und Psychologie liegen verschiedene theoretische Ansätze zur Erklärung von Bildungsentscheidungen vor, wobei sich die Theorie rationaler Bildungsentscheidungen im Allgemeinen (Boudon, 1974) und die subjektive Wert-Erwartungstheorie (z. B. Esser, 1999) im Speziellen als zentrale Erklärungsansätze für Bildungsentscheidungen und Bildungsungleichheiten etabliert haben (Stocké, 2010b, S. 91, 2012, S. 423). Weitgehend parallel kristallisierte sich das WIM als einflussreiche Theorie in der bildungssoziologischen Aspirationsforschung von Lernenden heraus (Stocké, 2013, S. 270). Eine wechselseitige theoretische Einflussnahme subjektiv rationaler Entscheidungs- und Übergangsmodelle einerseits und der Aspirationsmodelle der Wisconsin-Schule andererseits fand jedoch eine lange Zeit nicht statt, obwohl Bildungsentscheidungen und Bildungsaspirationen durchaus als verwandte Konstrukte aufzufassen sind (Stocké, 2013, S. 271). Mittlerweile liegt nicht nur eine beachtenswerte Vielzahl empirischer Belege für beide Theorien vor (subjektive Wert-Erwartungstheorie: Stocké, 2010b, 2012; WIM: Buchmann & Dalton, 2002; Sewell et al., 2003), sondern auch bemerkenswerte theoretische Anstrengungen zur Zusammenführung der theoretischen Vorhersagen der subjektiven Wert-Erwartungstheorie und derjenigen des WIM (vgl. Kroneberg, 2005).

Dessen ungeachtet mangelt es bislang (bis auf wenige Ausnahmen, vgl. Gabay-Egozi et al., 2015; Jonkmann et al., 2010; Zimmermann, 2019) an einer verknüpfenden empirischen Prüfung von subjektiven Wert-Erwartungen und sozialen Bezugsgruppeneinflüssen für die Erklärung von Bildungsentscheidungen und -ungleichheiten. Für Deutschland stand die gemeinsame empirische Überprüfung dieser Erklärungsansätze für die Übergangsprozesse am Ende der Sekundarstufe I im Allgemeinen und für soziale und migrationsbezogene Bildungsungleichheiten im Besonderen noch weitgehend aus. Die Ergebnisse dieser Arbeit liefern – trotz der in Abschnitt 8.1 beschriebenen Limitationen – erstmals Hinweise darauf, dass eine Integration der subjektiven Wert-Erwartungstheorie und des WIM zu einem soliden und tragfähigen Erklärungsmodell für Übergangsprozesse am Ende der Sekundarstufe I einerseits und für soziale und migrationsbezogene Disparitäten andererseits führt. Die vorgelegten Ergebnisse verweisen insgesamt auf die Notwendigkeit, subjektive Wert-Erwartungen der Jugendlichen und Bildungserwartungen und Ansprüche ihres sozialen Umfeldes empirisch gemeinsam zu modellieren, um dadurch das Verständnis zum Übergangsgeschehen am Ende der Sekundarstufe I, insbesondere zur Entstehung sozialer und migrationsbezogener Ungleichheiten, zu fördern.

Die herausgearbeiteten Befunde haben auch praktische Implikationen für die Reduzierung sozialer und migrationsbezogener Ungleichheiten. Anzumerken ist vorweg, dass die Stärken der vorliegenden Arbeit darin bestehen, ungleichheitsrelevante

Mechanismen aufzudecken. Welche Maßnahmen in Erwägung zu ziehen sind und welche Resultate sich damit erzielen lassen, lässt sich abschließend nur in weiterführenden Studien beantworten, die auch Aussagen zu bildungspolitischen Maßnahmen zulassen (Becker & Schuchart, 2016, S. 480). Die Ergebnisse zu den sozialen Herkunftsunterschieden in den Übergangsverläufen verweisen vordergründig auf bildungspolitische Interventionen, die auf die Reduzierung primärer und sekundärer Herkunftseffekte abzielen. Angesichts des Gewichts der primären Effekte für die Entstehung sozialer Herkunftsunterschiede dürfte die Förderung von leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I einen wichtigen Stellhebel zur Reduzierung sozialer Ungleichheiten darstellen. Hierzu wären Lernangebote so anzulegen, dass sie leistungsschwache Heranwachsende innerhalb und außerhalb der Schulen „gezielt" und „explizit" fördern (Ditton, 2013, S. 746). Da die aufgezeigte soziale Schließung beim Übergang in weiterführende Schulen insbesondere auch auf sekundäre Herkunftseffekte zurückzuführen ist, wären „auf einzelne Gruppen abgestimmte und gebündelte Maßnahmen [notwendig], die sich positiv auf Bildungsmotivationen und Investitionsrisiken auswirken" (Becker & Schuchart, 2016, S. 480; für mögliche Maßnahmen: vgl. Becker, 2009, 2010b; Jackson & Jonsson, 2013). Den vorgelegten Ergebnissen zufolge müssten diese Maßnahmen in einem deutlich höheren Maße auf die Reduzierung von Investitionsrisiken für Jugendliche niedriger sozialer Herkunft abzielen als auf die Bekräftigung ihrer individuellen Bildungsmotivationen – ein Befund auf den auch Becker (2009, S. 587) in Bezug auf den Hochschulzugang verweist. Jackson und Jonsson (2013, S. 331) schreiben in diesem Zusammenhang insbesondere jenen Maßnahmen einen hohen Stellenwert zu, die über „finanzielle Sicherheitsnetze" die mit Bildungsgängen in Verbindung gebrachten Kostenerwartungen senken können.

Die Diskussion zur Verringerung migrationsbezogener Ungleichheiten ist dagegen vor dem Hintergrund nicht intendierter Folgen der hohen Bildungserwartungen und -entscheidungen in Migrantenfamilien zu führen. In eindrücklicher Weise belegen Dollmann und Weißmann (2020), dass Migrantinnen und Migranten, die aufgrund hoher Bildungsaspirationen in weiterführende Schulen der Sekundarstufe II zum Erwerb einer (Fach-)Hochschulreife übergehen, zugleich überdurchschnittliche Abbruchquoten aufweisen; ein Befund der in ähnlicher Form auch aus anderen Studien hervorgeht (Birkelund, 2020; Colding, Husted & Hummelgaard, 2009; Kalmijn & Kraaykamp, 2003; Tjaden & Hunkler, 2017). Die durch den familiären Optimismus getriebenen hohen Bildungsziele dürften vor allem für leistungsschwache Jugendliche, die ein höheres Risiko haben, die akademischen Leistungsanforderungen weiterführender Schulen nicht zu bewältigen, zu einer Art „Sackgasse" führen (auch bezeichnet als „optimism trap", vgl. Tjaden & Hunkler, 2017). In dem in hohem Maße stratifizierten deutschen Bildungssystem könnten daher berufliche Ausbildungen diesen leistungsschwächeren Jugendlichen aussichts- und perspektivenreichere Bildungswege ermöglichen. Inwieweit die zuvor beschriebene „immigrant optimism trap" eintritt bzw. sich auch für die hier im Vordergrund stehende Kohorte von Schulentlassenen bewahrheitet, bedarf jedoch ebenso weiterführender

Analysen wie die Frage, welche Implikationen daraus abzuleiten sind. Das Verständnis migrationsspezifischer Bildungsentscheidungen und migrationsbezogener Bildungsungleichheiten hat auch unter dem Blickwinkel der Teilhabechancen der jüngsten Zuwanderung schutz- und asylsuchender Personen eine hohe Dringlichkeit. Wird weiterhin berücksichtigt, dass in Deutschland die Herausforderungen der beruflichen Integration früherer Migrationspopulationen nicht besonders erfolgreich bewältigt wurden (Baethge & Seeber, 2016, S. 3), verschärft sich die Notwendigkeit der Aufklärung der Migrationsspezifik von Bildungsentscheidungen und -ungleichheiten.

Als Fazit ist abschließend festzuhalten, dass der Bildungsübergang am Ende der Sekundarstufe I eine systematische Selektionsstelle im Bildungsverlauf von Jugendlichen darstellt. Hier manifestieren sich in beträchtlichem Maße Unterschiede nach dem Migrationshintergrund und der sozialen Herkunft. Diese Unterschiede stehen zu hohen Anteilen mit subjektiven Bildungsmotivationen und Investitionsrisiken sowie den Bildungserwartungen und -ansprüchen sozialer Bezugsgruppen in Verbindung. Die dadurch infrage kommenden politischen Maßnahmen dürften keineswegs einfach einzulösen sein, die vorliegende Arbeit kann hierfür jedoch verschiedene Anknüpfungspunkte offenlegen.

Literaturverzeichnis

Abbott, A. & Tsay, A. (2000). Sequence Analysis and Optimal Matching Methods in Sociology. *Sociological Methods & Research, 29* (1), 3–33. DOI: 10.1177/0049124100029001001.

Abraham, M. & Arpagaus, J. (2008). Wettbewerb, soziales Umfeld oder gezielte Lebensplanung? Determinanten der horizontalen Geschlechtersegregation auf dem Lehrstellenmarkt. *Soziale Welt, 59* (3), 205–225.

Acar, T. (2018). The Variation in Educational Aspirations among Immigrant Students in Germany. In H. Park & G. Kao (Hrsg.), *Research in the Sociology of Education* (Bd. 20, S. 5–40). Emerald Publishing Limited. DOI: 10.1108/S1479–353920180000020002.

Achatz, J., Jahn, K. & Schels, B. (2020). On the non-standard routes: vocational training measures in the school-to-work transitions of lower-qualified youth in Germany. *Journal of Vocational Education & Training,* 1–22. DOI: 10.1080/13636820.2020.1760335.

Aisenbrey, S. & Fasang, A. E. (2010). New Life for Old Ideas: The „Second Wave“ of Sequence Analysis Bringing the „Course“ Back Into the Life Course. *Sociological Methods & Research, 38* (3), 420–462. DOI: 10.1177/0049124109357532.

Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50* (2), 179–211.

Ajzen, I. (2011). The theory of planned behaviour: Reactions and reflections. *Psychology & health, 26* (9), 1113–1127. DOI: 10.1080/08870446.2011.613995.

Arrow, K. J. (1971). *The theory of discrimination.* Princeton: University, Industrial Relations Section.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2008). *Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I.* Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2012). *Bildung in Deutschland 2012: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf.* Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2014). *Bildung in Deutschland 2014: Ein indikatorgestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderung.* Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2016). *Bildung in Deutschland 2016: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration.* Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2018). *Bildung in Deutschland 2018: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung.* Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2020). *Bildung in Deutschland 2020: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt.* Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Baas, M. & Philipps, V. (2019). Über Ausbildung in Arbeit? Verläufe gering gebildeter Jugendlicher. In Forschungsverbund Sozioökonomische Berichterstattung (Hrsg.), *Berichterstattung zur sozioökonomischen Entwicklung in Deutschland. Exklusive Teilhabe – ungenutzte Chancen* (S. 411–446). Bielefeld: wbv Publikation. DOI: 10.3278/6004498w012.

Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2018). *Multivariate Analysemethoden*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. DOI: 10.1007/978-3-662-56655-8.

Baert, S., Cockx, B., Gheyle, N. & Vandamme, C. (2015). Is There Less Discrimination in Occupations Where Recruitment Is Difficult? *ILR Review, 68* (3), 467–500. DOI: 10.1177/0019793915570873.

Baethge, M. & Seeber, S. (2016). *Herausforderungen der Flüchtlingsmigration für die Strukturen beruflicher Bildung in Deutschland.: Expertise im Auftrag des Sachverständigenrats deutscher Stiftungen für Integration und Migration für das Jahresgutachten 2017*. Zugriff am 01.09.2017. Verfügbar unter http://www.sofi-goettingen.de/fileadmin/Publikationen/Expertise_Baethge_Seeber_Berufliche-Bildung_fuer-SVR-JG-2017.pdf.

Baumert, J., Dumont, H., Becker, M., Neumann, M., Bachsleitner, A., Köller, O. et al. (2018). Soziokulturelle und geschlechtsspezifische Selektivität von Übergangsberechtigungen für die gymnasiale Oberstufe in mehr- und zweigliedrigen Schulsystemen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 70* (4), 593–628. DOI: 10.1007/s11577-018-0584-0.

Baumert, J., Maaz, K. & Jonkmann, K. (2010). Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule als Forschungsgegenstand: Robuste Befunde, die Bewährung von Wert-Erwartungs-Modellen und offene Fragen. In K. Maaz & Y. Anders (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten* (Bildungsforschung, Bd. 34, S. 385–398). Bonn.

Baumert, J., Maaz, K., Lühe, J. & Schulz, S. (2019a). Bildungsungleichheit und Bildungsarmut – Der Beitrag von Large-Scale-Assessments. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Handbuch Bildungsarmut* (S. 261–285). Wiesbaden: Springer Fachmedien. DOI: 10.1007/978-3-658-19573-1_10.

Baumert, J., Neumann, M., Dumont, H., Becker, M., Bachsleitner, A., Maaz, K. et al. (2019b). Platzierungsentscheidungen beim Übergang in die gymnasiale Oberstufe – Folgen der Umstellung auf Zweigliedrigkeit des Sekundarschulsystems in Berlin. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 22* (3), 721–763. DOI: 10.1007/s11618-019-00880-6.

Beck, M. (2015). *Bildungserfolg von Migranten: Der Beitrag von Rational-Choice-Theorien bei der Erklärung von migrationsbedingten Bildungsungleichheiten in Bern und Zürich* (Prisma, Bd. 27, 1. Aufl.). Bern: Haupt.

Becker, B. (2010a). *Bildungsaspirationen von Migranten: Determinanten und Umsetzung in Bildungsergebnisse*. Arbeitspapiere – Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung: 137. Zugriff am 05.06.2020. Verfügbar unter http://edoc.vifapol.de/opus/volltexte/2011/3423/pdf/wp_137.pdf.

Becker, B. & Gresch, C. (2016). Bildungsaspirationen in Familien mit Migrationshintergrund. In C. Diehl, C. Hunkler & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen, Befunde, Debatten* (S. 73–115). Wiesbaden: Springer VS.

Becker, G. S. (1962). Investment in Human Capital: A theoretical Analysis. *The Journal of Political Economy, 70* (5), 9–49.

Becker, G. S. (1993). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education* (3. Aufl.). Chicago: University of Chicago Press.

Becker, R. (2000a). Bildungsexpansion und Bildungsbeteiligung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 3* (3), 447–480. DOI: 10.1007/s11618-000-0043-2.

Becker, R. (2000b). Determinanten der Studierbereitschaft in Ostdeutschland: Eine empirische Anwendung der Humankapital- und Werterwartungstheorie am Beispiel sächsischer Abiturienten in den Jahren 1996 und 1998. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 33* (2), 261–276.

Becker, R. (2000c). Klassenlage und Bildungsentscheidungen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 52* (3), 450–474. DOI: 10.1007/s11577-000-0068-9.

Becker, R. (2003). Educational Expansion and Persistent Inequalities of Education: Utilizing Subjective Expected Utility Theory to Explain Increasing Participation Rates in Upper Secondary School in the Federal Republic of Germany. *European Sociological Review, 19* (1), 1–24. DOI: 10.1093/esr/19.1.1.

Becker, R. (2009). Wie können „bildungsferne" Gruppen für ein Hochschulstudium gewonnen werden? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 61* (4), 563–593. DOI: 10.1007/s11577-009-0081-6.

Becker, R. (2010b). Soziale Ungleichheit im Schweizer Bildungssystem und was man dagegen tun könnte. In M. P. Neuenschwander & H.-U. Grunder (Hrsg.), *Schulübergang und Selektion. Forschungsbefunde – Praxisbeispiele – Umsetzungsperspektiven* (S. 91–108). Zürich: Rüegger Verlag.

Becker, R. (2012). Bildungsungleichheit im Lichte aktueller Theorieanwendung in der soziologischen Bildungsforschung. In M. M. Bergman, S. Hupka-Brunner, T. Meyer & R. Samuel (Hrsg.), *Bildung – Arbeit – Erwachsenwerden* (Bd. 5, S. 43–75). Wiesbaden: Springer Fachmedien. DOI: 10.1007/978-3-531-19071-6_3.

Becker, R. (2017a). Bildungssoziologie – Was sie ist, was sie will, was sie kann. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 1–32). Wiesbaden: Springer Fachmedien. DOI: 10.1007/978-3-658-15272-7_1.

Becker, R. (2017b). Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 89–150). Wiesbaden: Springer Fachmedien. DOI: 10.1007/978-3-658-15272-7_4.

Becker, R. & Glauser, D. (2015). Geschlechtsspezifische Berufswünsche und Ausbildungsentscheidungen. In K. Häfeli, M. P. Neuenschwander & S. Schumann (Hrsg.), *Berufliche Passagen im Lebenslauf* (S. 21–47). Wiesbaden: Springer Fachmedien. DOI: 10.1007/978-3-658-10094-0_2.

Becker, R. & Glauser, D. (2018). Vocational Education and Training, Vocational Baccalaureate or Academic High School? An Empirical Analysis of Social Selective Transitions to Upper Secondary Education in the German-Speaking Part of Switzerland. *Swiss Journal of Sociology, 44* (1), 9–33. DOI: 10.1515/sjs-2018-0002.

Becker, R., Glauser, D. & Möser, S. (2020). *DAB-Panelstudy (DAB): W1–W7. DOI:* 10.23662/FORS-DS-946-5.

Becker, R., Haunberger, S. & Schubert, F. (2010c). Studienfachwahl als Spezialfall der Ausbildungsentscheidung und Berufswahl. *Journal for Labour Market Research, 42* (4), 292–310. DOI: 10.1007/s12651-009-0020-z.

Becker, R. & Hecken, A. E. (2007). Studium oder Berufsausbildung?: Eine empirische Überprüfung der Modelle zur Erklärung von Bildungsungleichheiten von Esser sowie von Breen und Goldthorpe. *Zeitschrift für Soziologie, 36* (2), 100–117.

Becker, R. & Hecken, A. E. (2008). Warum werden Arbeiterkinder vom Studium an Universitäten abgelenkt? Eine empirische Überprüfung der „Ablenkungsthese" von Müller und Pollak (2007) und ihrer Erweiterung durch Hillmert und Jacob (2003). *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 60* (1), 7–33. DOI: 10.1007/s11577-008-0001-1.

Becker, R. & Hecken, A. E. (2009a). Higher Education or Vocational Training? *Acta Sociologica, 52* (1), 25–45. DOI: 10.1177/0001699308100632.

Becker, R. & Hecken, A. E. (2009b). Why are Working-class Children Diverted from Universities? An Empirical Assessment of the Diversion Thesis. *European Sociological Review, 25* (2), 233–250. DOI: 10.1093/esr/jcn039.

Becker, R. & Lauterbach, W. (2004). Dauerhafte Bildungsungleichheiten – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg?* (S. 9–40). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. DOI: 10.1007/978-3-322-93532-8_1.

Becker, R. & Lauterbach, W. (2016). Bildung als Privileg – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg* (S. 3–53). Wiesbaden: Springer Fachmedien. DOI: 10.1007/978-3-658-11952-2_1.

Becker, R. & Schubert, F. (2011). Die Rolle von primären und sekundären Herkunftseffekten für Bildungschancen von Migranten im deutschen Schulsystem. In R. Becker (Hrsg.), *Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland* (S. 161–194). Wiesbaden: Springer Fachmedien. DOI: 10.1007/978-3-531-93232-3_8.

Becker, R. & Schuchart, C. (2016). Verringerung sozialer Ungleichheiten von Bildungschancen durch Chancenausgleich? Ergebnisse einer Simulation bildungspolitischer Maßnahmen. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg* (S. 461–487). Wiesbaden: Springer Fachmedien. DOI: 10.1007/978-3-658-11952-2_14.

Beicht, U. (2015). *Berufliche Orientierung junger Menschen mit Migrationshintergrund und ihre Erfolgschancen beim Übergang in betriebliche Berufsausbildung: Überblick über Ergebnisse quantitativer Forschung der letzten zehn Jahre in Deutschland sowie vergleichende Analysen auf Basis der BIBB-Übergangsstudien und der BA/BIBB-Bewerberbefragungen*. Wissenschaftliche Diskussionspapiere des BIBB: Heft 163. Zugriff am 10.08.2020. Verfügbar unter https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/7716.

Beicht, U., Friedrich, M. & Ulrich, J. G. (2008). *Ausbildungschancen und Verbleib von Schulabsolventen*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Beicht, U. & Granato, M. (2010). *Ausbildungsplatzsuche: Geringere Chancen für junge Frauen und Männer mit Migrationshintergrund*. BIBB-Report: 15. Zugriff am 23.07.2020. Verfügbar unter https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12_bibbreport_2010_15.pdf.

Beicht, U. & Walden, G. (2014a). *Berufswahl junger Frauen und Männer: Übergangschancen in betriebliche Ausbildung und erreichtes Berufsprestige*. BIBB-Report: 4. Zugriff am 09.07.2020. Verfügbar unter https://d-nb.info/1064946844/34.

Beicht, U. & Walden, G. (2014b). *Einmündungschancen in duale Berufsausbildung und Ausbildungserfolg junger Migranten und Migrantinnen: Ergebnisse der BIBB-Übergangsstudie 2011*. BIBB-Report: 5. Zugriff am 07.07.2020. Verfügbar unter https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a14_bibbreport_2014_05.pdf.

Beicht, U. & Walden, G. (2015a). How socially selective is the German system of initial vocational education and training? Transitions into initial vocational training and the influence of social background. *Journal of Vocational Education & Training, 67* (2), 235–255. DOI: 10.1080/13636820.2014.983955.

Beicht, U. & Walden, G. (2015b). Unterschiedliche Berufsinteressen als Einflussfaktor für die Einmündungschancen in betriebliche Ausbildung? Ein Vergleich zwischen männlichen und weiblichen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund. *Journal for Labour Market Research, 48* (4), 325–346. DOI: 10.1007/s12651-015-0193-6.

Beicht, U. & Walden, G. (2016). Transitions into vocational education and training by lower and intermediate secondary school leavers. Can male adolescents compensate for their school-based educational disadvantage in comparison with female adolescents? *Empirical Research in Vocational Education and Training, 8* (11). DOI: 10.1186/s40461-016-0037-9.

Beicht, U. & Walden, G. (2017a). Generationeneffekte beim Übergang von Schulabgängern mit Migrationshintergrund in betriebliche Ausbildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 113* (3), 428–460.

Beicht, U. & Walden, G. (2017b). Transitions of young migrants to initial vocational education and training in Germany: the significance of social origin and gender. *Journal of Vocational Education & Training, 69* (3), 424–449. DOI: 10.1080/13636820.2016.1275032.

Beicht, U. & Walden, G. (2019a). *Der Einfluss von Migrationshintergrund, sozialer Herkunft und Geschlecht auf den Übergang nicht studienberechtigter Schulabgänger/-innen in berufliche Ausbildung* (Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft 198). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Beicht, U. & Walden, G. (2019b). Transition to company-based vocational training in Germany by young people from a migrant background – the influence of region of origin and generation status. *International Journal for Research in Vocational Education and Training, 6* (1), 20–45. DOI: 10.13152/IJRVET.6.1.2.

Bergann, S., Blüthmann, I., Neugebauer, M. & Watermann, R. (2019). Welche Rolle spielen Leistungsselbsteinschätzungen und Erfolgserwartungen für die Absicht, ein Masterstudium aufzunehmen? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 22* (4), 967–988. DOI: 10.1007/s11618-019-00899-9.

Bertoli, S., Fernández-Huertas Moraga, J. & Ortega, F. (2013). Crossing the border: Self-selection, earnings and individual migration decisions. *Journal of Development Economics, 101,* 75–91. DOI: 10.1016/j.jdeveco.2012.09.004.

Best, H. & Wolf, C. (2010). Logistische Regression. In C. Wolf & H. Best (Hrsg.), *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse* (S. 827–854). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. DOI: 10.1007/978-3-531-92038-2_31.

Best, H. & Wolf, C. (2012). Modellvergleich und Ergebnisinterpretation in Logit- und Probit-Regressionen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 64* (2), 377–395. DOI: 10.1007/s11577-012-0167-4.

BIBB. (2011). *Relative Bedeutung der Sektoren des Ausbildungsgeschehens: Systematische Indikatorenbeschreibung.* Zugriff am 06.06.2020. Verfügbar unter https://www.bibb.de/de/2049.php#aug2.

BIBB. (2013). *Datenreport zum Berufbildungsbericht 2013: Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung.* Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn.

BIBB. (2014). *Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge: Ausgewählte Ergebnisse der BIBB-Erhebung zum 30. September 2013.* Zugriff am 15.06.2020. Verfügbar unter https://www.bibb.de/de/5436.php.

BIBB. (2015). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2015: Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung.* Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

BIBB. (2019). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2019: Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung.* Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Biemann, T. & Datta, D. K. (2014). Analyzing Sequence Data. *Organizational Research Methods, 17* (1), 51–76. DOI: 10.1177/1094428113499408.

Birkelund, J. F. (2020). Aiming High and Missing the Mark? Educational Choice, Dropout Risk, and Achievement in Upper Secondary Education among Children of Immigrants in Denmark. *European Sociological Review, 36* (3), 395–412. DOI: 10.1093/esr/jcz064.

Blau, P. M. & Duncan, O. D. (1967). *The American occupational structure.* New York: Wiley.

Blossfeld, H.-P., Roßbach, H.-G. & Maurice, J. von (Hrsg.). (2011) Education as a Lifelong Process – The German National Educational Panel Study (NEPS). [Themenheft]. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (Sonderheft 14). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Blossfeld, P. N. (2019a). A multidimensional measure of social origin: theoretical perspectives, operationalization and empirical application in the field of educational inequality research. *Quality & Quantity, 53* (3), 1347–1367. DOI: 10.1007/s11135-018-0818-2.

Blossfeld, P. N. (2019b). Soziale Herkunft und langfristige Veränderungen der Übergänge zwischen akademischen und nicht-akademischen Karrieren nach dem ersten Bildungsabschluss: Bedeutung für das berufliche Bildungssystem in Deutschland. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 22* (3), 535–565. DOI: 10.1007/s11618-019-00878-0.

Bodvarsson, Ö. B. & van den Berg, H. (2013). Why People Immigrate: The Evidence. In Ö. B. Bodvarsson & H. van den Berg (Hrsg.), *The Economics of Immigration* (S. 59–78). New York: Springer. DOI: 10.1007/978-1-4614-2116-0_3.

Böhnke, P. (2007). Solidarität im Wohlfahrtsstaat – Prekäre Lebenslagen und soziale Integration. In J. Lüdicke & M. Diewald (Hrsg.), *Soziale Netzwerke und soziale Ungleichheit* (S. 235–263). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. DOI: 10.1007/978-3-531-90458-0_9.

Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society.* New York: John Wiley & Sons.

Boudon, R. (2006). Social mechanisms without black boxes. In P. Hedström & R. Swedberg (Hrsg.), *Social mechanisms. An analytical approach to social theory* (Studies in rationality and social change, S. 172–203). Cambridge: Cambridge Univ. Press.

Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (Soziale Welt, Sonderband 2, S. 183–198). Göttingen.

Breen, R. & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining Educational Differentials. *Rationality and Society, 9* (3), 275–305. DOI: 10.1177/104346397009003002.

Breen, R., Luijkx, R., Müller, W. & Pollak, R. (2009). Nonpersistent inequality in educational attainment: Evidence from eight European countries. *American Journal of Sociology, 114* (5), 1475–1521. DOI: 10.1086/595951.

Breen, R., van de Werfhorst, H. G. & Jæger, M. M. (2014). Deciding under Doubt: A Theory of Risk Aversion, Time Discounting Preferences, and Educational Decision-making. *The British journal of sociology, 30* (2), 258–270. DOI: 10.1093/esr/jcu039.

Brinbaum, Y. & Cebolla-Boado, H. (2007). The school careers of ethnic minority youth in France. *Ethnicities, 7* (3), 445–474. DOI: 10.1177/1468796807080237.

Brock, W. A. & Durlauf, S. N. (2001). Discrete Choice with Social Interactions. *The Review of Economic Studies, 68* (2), 235–260. DOI: 10.1111/1467–937X.00168.

Brücker, H., Rother, N. & Schupp, J. (2016). *IAB-BAMF-SOEP Befragung von Geflüchteten:: Überblick und erste Ergebnisse.* Forschungsbericht 29. Zugriff am 17.11.2016. Verfügbar unter http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Forschungsberichte/fb29-iab-bamf-soep-befragung-gefluechtete.pdf?__blob=publicationFile.

Brüderl, J. & Scherer, S. (2004). Methoden zur Analyse von Sequenzdaten. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* (Sonderheft 44), 330–367.

Brussig, M., Postels, D. & Zink, L. (2019). *Erwerbsverläufe von Frauen und Männern mit niedrigen Versichertenrenten*. DOI: 10.3790/978-3-428-55498-0.

Brzinsky-Fay, C. (2007). Lost in Transition? Labour Market Entry Sequences of School Leavers in Europe. *European Sociological Review, 23* (4), 409–422. DOI: 10.1093/esr/jcm011.

Brzinsky-Fay, C. (2008). Get the Balance Right: Risk and Flexibility in School-to-Work Transition Sequences. In P. Ester (Hrsg.), *Innovating European labour markets. Dynamics and perspectives* (S. 275–296). Cheltenham England: Edward Elgar. DOI: 10.4337/9781781007723.00019.

Brzinsky-Fay, C. (2011). *School-to-work transitions in international comparison*. Tampere: Tampere Universitatis Tamperensis.

Brzinsky-Fay, C. (2014). The Measurement of School-to-work Transitions as Processes. *European Societies, 16* (2), 213–232. DOI: 10.1080/14616696.2013.821620.

Brzinsky-Fay, C., Ebner, C. & Seibert, H. (2016). Veränderte Kontinuität. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 68* (2), 229–258. DOI: 10.1007/s11577-016-0358-5.

Brzinsky-Fay, C. & Kohler, U. (2010). New Developments in Sequence Analysis. *Sociological Methods & Research, 38* (3), 359–364. DOI: 10.1177/0049124110363371.

Brzinsky-Fay, C., Kohler, U. & Luniak, M. (2006). Sequence Analysis with Stata. *The Stata Journal, 6* (4), 435–460. DOI: 10.1177/1536867X0600600401.

Brzinsky-Fay, C. & Solga, H. (2016). Compressed, postponed, or disadvantaged? School-to-work-transition patterns and early occupational attainment in West Germany. *Research in Social Stratification and Mobility, 46,* 21–36. DOI: 10.1016/j.rssm.2016.01.004.

Brzinsky-Fay, C., Ulrich, K. & Luniak, M. (2006). Sequence analysis with Stata. *The Stata Journal, 6* (4), 435–460.

Buchholz, S., Imdorf, C., Hupka-Brunner, S. & Blossfeld, H.-P. (2012). Sind leistungsschwache Jugendliche tatsächlich nicht ausbildungsfähig? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 64* (4), 701–727. DOI: 10.1007/s11577-012-0186-1.

Buchholz, S. & Pratter, M. (2017). Wer profitiert von alternativen Bildungswegen? Alles eine Frage des Blickwinkels! *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 69* (3), 409–435. DOI: 10.1007/s11577-017-0484-8.

Buchmann, C. & Dalton, B. (2002). Interpersonal Influences and Educational Aspirations in 12 Countries: The Importance of Institutional Context. *Sociology of Education, 75* (2), 99. DOI: 10.2307/3090287.

Buis, M. L. (2010). Direct and Indirect Effects in a Logit Model. *The Stata Journal, 10* (1), 11–29. DOI: 10.1177/1536867X1001000104.

Bukodi, E. & Goldthorpe, J. H. (2013). Decomposing 'Social Origins': The Effects of Parents' Class, Status, and Education on the Educational Attainment of Their Children. *European Sociological Review, 29* (5), 1024–1039. DOI: 10.1093/esr/jcs079.

Busse, R. (2020). Der Einfluss persönlicher, sozialer, institutioneller und regionaler Bedingungen auf den Bildungsverlauf von Schulabgängerinnen und -abgängern ohne Studienberechtigung: Analysen auf der Grundlage des Nationalen Bildungspanels (NEPS). *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 116* (1), 26–56. DOI: 10.25162/zbw-2020-0002.

Bynner, J. & Parsons, S. (2002). Social Exclusion and the Transition from School to Work: The Case of Young People Not in Education, Employment, or Training (NEET). *Journal of Vocational Behavior, 60* (2), 289–309. DOI: 10.1006/jvbe.2001.1868.

Carlsson, M. & Rooth, D.-O. (2007). Evidence of ethnic discrimination in the Swedish labor market using experimental data. *Labour Economics, 14* (4), 716–729. DOI: 10.1016/j.labeco.2007.05.001.

Cebolla-Boado, H., González Ferrer, A. & Nuhoḡlu Soysal, Y. (2020). It is all about „Hope“: Evidence on the immigrant optimism paradox. *Ethnic and racial studies,* 1–20. DOI: 10.1080/01419870.2020.1745254.

Chiswick, B. R. (1999). Are Immigrants Favorably Self-Selected? *American Economic Review, 89* (2), 181–185. DOI: 10.1257/aer.89.2.181.

Cochran, D. B., Wang, E. W., Stevenson, S. J., Johnson, L. E. & Crews, C. (2011). Adolescent Occupational Aspirations: Test of Gottfredson's Theory of Circumscription and Compromise. *The Career Development Quarterly, 59* (5), 412–427. DOI: 10.1002/j.2161–0045.2011.tb00968.x.

Cohen, J. (1987). Parents as Educational Models and Definers. *Journal of Marriage and the Family, 49* (2), 339. DOI: 10.2307/352304.

Colding, B., Husted, L. & Hummelgaard, H. (2009). Educational progression of second-generation immigrants and immigrant children. *Economics of Education Review, 28* (4), 434–443. DOI: 10.1016/j.econedurev.2007.08.004.

Coleman, J. S. (1986). Social Theory, Social Research, and a Theory of Action. *American Journal of Sociology, 91,* 1309–1335.

Combet, B. (2013). Zum Einfluss von primären und sekundären Effekten der sozialen Herkunft beim zweiten Übergang in die Schweiz. Ein Vergleich unterschiedlicher Dekompositions- und Operationalisierungsmethoden. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 35,* 447–471.

Croll, P. (2008). Occupational choice, socio-economic status and educational attainment: a study of the occupational choices and destinations of young people in the British Household Panel Survey. *Research Papers in Education, 23* (3), 243–268. DOI: 10.1080/02671520701755424.

Cuddeback, G., Wilson, E., Orme, J. G. & Combs-Orme, T. (2004). Detecting and Statistically Correcting Sample Selection Bias. *Journal of Social Service Research, 30* (3), 19–33. DOI: 10.1300/J079v30n03_02.

Daniel, A. & Watermann, R. (2018). The Role of Perceived Benefits, Costs, and Probability of Success in Students’ Plans for Higher Education. A Quasi-experimental Test of Rational Choice Theory. *European Sociological Review, 34* (5), 539–553. DOI: 10.1093/esr/jcy022.

Davies, R., Heinesen, E. & Holm, A. (2002). The relative risk aversion hypothesis of educational choice. *Journal of Population Economics, 15* (4), 683–713. DOI: 10.1007/s001480100087.

Diehl, C., Friedrich, M. & Hall, A. (2009). Jugendliche ausländischer Herkunft beim Übergang in die Berufsausbildung: Vom Wollen, Können und Dürfen. *Zeitschrift für Soziologie, 38* (1), 48–67. DOI: 10.1515/zfsoz-2009-0103.

Diehl, C., Hunkler, C. & Kristen, C. (2016). Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Eine Einführung. In C. Diehl, C. Hunkler & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf: Mechanismen, Befunde, Debatten* (S. 3–32). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Dietrich, H. & Abraham, M. (2018). Übergänge in Ausbildung und Arbeitsmarkt. In M. Abraham & T. Hinz (Hrsg.), *Arbeitsmarktsoziologie* (S. 77–116). Wiesbaden: Springer Fachmedien. DOI: 10.1007/978-3-658-02256-3_3.

Dietrich, H., Patzina, A. & Kretschmer, S. (2019). Soziale Herkunft, Lebensverlaufsereignisse und die verspätete Aufnahme einer beruflichen Ausbildung formal Geringqualifizierter. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 71* (3), 357–383. DOI: 10.1007/s11577-019-00637-3.

Ditton, H. (2013). Wer geht auf die Hauptschule? Primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft beim Übergang nach der Grundschule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16* (4), 731–749. DOI: 10.1007/s11618-013-0440-y.

Ditton, H., Krüsken, J. & Schauenberg, M. (2005). Bildungsungleichheit — der Beitrag von Familie und Schule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8* (2), 285–304. DOI: 10.1007/s11618-005-0138-x.

Dlouhy, K. & Biemann, T. (2015). Optimal matching analysis in career research: A review and some best-practice recommendations. *Journal of Vocational Behavior, 90,* 163–173. DOI: 10.1016/j.jvb.2015.04.005.

Dobischat, R. (2010). Schulische Berufsbildung im Gesamtsystem der beruflichen Bildung. Herausforderungen an der Übergangspassage von der Schule in den Beruf. In G. Bosch, S. Krone & D. Langer (Hrsg.), *Das Berufsbildungssystem in Deutschland* (Bd. 4, S. 101–131). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. DOI: 10.1007/978-3-531-92391-8_5.

Dollmann, J. (2011). Verbindliche und unverbindliche Grundschulempfehlungen und soziale Ungleichheiten am ersten Bildungsübergang. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 63* (4), 595–621. DOI: 10.1007/s11577-011-0148-z.

Dollmann, J. (2016). Less Choice, Less Inequality? A Natural Experiment on Social and Ethnic Differences in Educational Decision-Making. *European Sociological Review, 32* (2), 203–215. DOI: 10.1093/esr/jcv082.

Dollmann, J. (2017). Positive choices for all? SES- and gender-specific premia of immigrants at educational transitions. *Research in Social Stratification and Mobility, 49,* 20–31. DOI: 10.1016/j.rssm.2017.03.001.

Dollmann, J. & Weißmann, M. (2020). The Story after Immigrants' Ambitious Educational Choices: Real Improvement or Back to Square One? *European Sociological Review, 5* (1), 35–47. DOI: 10.1093/esr/jcz042.

Dorsett, R. & Lucchino, P. (2014). Explaining patterns in the school-to-work transition: An analysis using optimal matching. *Advances in life course research, 22,* 1–14. DOI: 10.1016/j.alcr.2014.07.002.

Dreby, J. (2010). *Divided by borders: Mexican migrants and their children*. Berkeley: University of California Press.

Dunn, L. & Dunn, L. M. (2004). *Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT-R)* (deutsche Version). Göttingen: Hogrefe.

Eberhard, V. (2012). *Der Übergang von der Schule in die Berufsausbildung: Ein ressourcentheoretisches Modell zur Erklärung der Übergangschancen von Ausbildungsstellenbewerbern* (Berichte zur beruflichen Bildung). Bielefeld: Bertelsmann W. Verlag.

Eberhard, V. & Ulrich, J. G. (2010). Übergänge zwischen Schule und Berufsausbildung. In G. Bosch, S. Krone & D. Langer (Hrsg.), *Das Berufsbildungssystem in Deutschland* (Bd. 17, S. 133–164). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. DOI: 10.1007/978-3-531-92391-8_6.

Ebner, C., Edeling, S. & Pilz, M. (2019). Master statt Meister: Warum nehmen Abiturienten mit abgeschlossener Berufsausbildung ein Studium auf? *Pädagogische Rundschau, 73* (4), 375–390.

Eccles, J. S. (1993). School and family effects on the ontogeny of children's interests, self-perceptions, and activity choices. In R. Dienstbier & J. E. Jacobs (Hrsg.), *Developmental perspectives on motivation* (S. 145–208). Lincoln: University of Nebraska Press.

Eccles, J. S. (2005). Influences of parents' education on their children's educational attainments: the role of parent and child perceptions. *London Review of Education, 3* (3), 191–204. DOI: 10.1080/14748460500372309.

Eckelt, M. & Schauer, J. (2019). Der Einfluss des regionalen Ausbildungsangebots auf die Übergangswahrscheinlichkeit in Ausbildung nicht-studienberechtigter Jugendlicher. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 115* (3), 447–485. DOI: 10.25162/zbw-2019-0019.

Edeling, S. (2016). *Additive Doppelqualifikation bei Hochschulzugangsberechtigten* (Berufsbildung, Arbeit und Innovation – Dissertationen und Habilitationen, Bd. 36). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Edeling, S. & Pilz, M. (2017). 'Should I stay or should I go?' – the additive double qualification pathway in Germany. *Journal of Vocational Education & Training, 69* (1), 81–99. DOI: 10.1080/13636820.2017.1300594.

Ehmke, T. & Siegle, T. (2005). ISEI, ISCED, HOMEPOS, ESCS. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8* (4), 521–539. DOI: 10.1007/s11618-005-0157-7.

Erhardt, K. & Künster, R. (2014). *Das Splitten von Episodendaten in Stata: Prozeduren zum Splitten sehr umfangreicher und/oder tagesgenauer Episodendaten*. FDZ Methodenreport: 07. Zugriff am 21.04.2020. Verfügbar unter http://doku.iab.de/fdz/reporte/2014/MR_07-14.pdf.

Erikson, R. (1984). Social Class of Men, Women and Families. *Sociology, 18* (4), 500–514. DOI: 10.1177/0038038584018004003.

Erikson, R. (2016). Is it enough to be bright? Parental background, cognitive ability and educational attainment. *European Societies, 18* (2), 117–135. DOI: 10.1080/14616696.2016.1141306.

Erikson, R., Goldthorpe, J. H., Jackson, M., Yaish, M. & Cox, D. R. (2005). On class differentials in educational attainment. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 102* (27), 9730–9733. DOI: 10.1073/pnas.0502433102.

Erikson, R., Goldthorpe, J. H. & Portocarero, L. (1979). Intergenerational Class Mobility in Three Western European Societies: England, France and Sweden. *The British journal of sociology, 30* (4), 415. DOI: 10.2307/589632.

Erikson, R. & Jonsson, J. O. (1996). Introduction. Explaining Class Inequality in Education: The Swedish Test Case. In R. Erikson & J. O. Jonsson (Hrsg.), *Can Education Be Equalized?* (S. 1–64). Boulder: Westview Press.

Erikson, R. & Rudolphi, F. (2010). Change in Social Selection to Upper Secondary School – Primary and Secondary Effects in Sweden. *Acta Sociologica, 26* (3), 291–305. DOI: 10.1093/esr/jcp022.

Erola, J., Jalonen, S. & Lehti, H. (2016). Parental education, class and income over early life course and children's achievement. *Research in Social Stratification and Mobility, 44,* 33–43. DOI: 10.1016/j.rssm.2016.01.003.

Esser, H. (1993). *Soziologie. Allgemeine Grundlagen*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.

Esser, H. (1999). *Soziologie: Spezielle Grundlagen. Band 1: Situationslogik und Handeln*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.

Esser, H. (2000). *Soziologie: Spezielle Grundlagen: Die Konstruktion der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.

Esser, H. (2001). *Soziologie. Spezielle Grundlagen: Sinn und Kultur*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.

Esser, H. (2006). *Migration, Language and Integration*. AKI Research Review: 4. Zugriff am 06.05.2020. Verfügbar unter https://wzb.eu/www2000/alt/aki/files/aki_research_review_4.pdf.

Eulenberger, J. (2013). *Migrationsbezogene Disparitäten an der ersten Schwelle*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. DOI: 10.1007/978-3-658-01082-9.

European Group of Integrated Social Research. (2001). Misleading Trajectories: Transition Dilemmas of Young Adults in Europe. *Journal of Youth Studies, 4* (1), 101–118. DOI: 10.1080/13676260120028574.

Everitt, B. S., Landau, S., Leese, M. & Stahl, D. (2011). *Cluster analysis* (Wiley series in probability and statistics, 5. Aufl.). Chichester: John Wiley & Sons. DOI: 10.1002/9780470977811.

Farkas, G. (2003). Cognitive Skills and Noncognitive Traits and Behaviors in Stratification Processes. *Annual Review of Sociology, 29* (1), 541–562. DOI: 10.1146/annurev.soc.29.010202.100023.

Feliciano, C. (2005a). Does Selective Migration Matter? Explaining Ethnic Disparities in Educational Attainment among Immigrants' Children. *International Migration Review, 39* (4), 841–871. DOI: 10.1111/j.1747–7379.2005.tb00291.x.

Feliciano, C. (2005b). Educational selectivity in U. S. immigration: How do immigrants compare to those left behind? *Demography, 42* (1), 131–152. DOI: 10.1353/dem.2005.0001.

Feliciano, C. (2006). Beyond the Family: The Influence of Premigration Group Status on the Educational Expectations of Immigrants' Children. *Sociology of Education, 79* (4), 281–303. DOI: 10.1177/003804070607900401.

Fernández-Reino, M. (2016). Immigrant optimism or anticipated discrimination? Explaining the first educational transition of ethnic minorities in England. *Research in Social Stratification and Mobility, 46,* 141–156. DOI: 10.1016/j.rssm.2016.08.007.

Gabadinho, A., Ritschard, G., Studer, M. & Müller, S. M. (2011). *Mining sequence data in R with the TraMineR package: A user's guide.* Zugriff am 04.04.2019. Verfügbar unter http://mephisto.unige.ch/pub/TraMineR/doc/TraMineR-Users-Guide.pdf.

Gabay-Egozi, L., Shavit, Y. & Yaish, M. (2015). Gender Differences in Fields of Study: The Role of Significant Others and Rational Choice Motivations. *European Sociological Review, 31* (3), 284–297. DOI: 10.1093/esr/jcu090.

Gambetta, D. (1987). *Were they pushed or did they jump?: Individual decision mechanisms in education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ganzeboom, H. B. G., Graaf, P. M. de & Treiman, D. J. (1992). A standard international socio-economic index of occupational status. *Social Science Research, 21* (1), 1–56. DOI: 10.1016/0049–089X(92)90017-B.

Giesecke, J., Ebner, C. & Oberschachtsiek, D. (2010). Bildungsarmut und Arbeitsmarktexklusion. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer* (Bd. 40, S. 421–438). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. DOI: 10.1007/978-3-531-92576-9_19.

Glauser, D. (2015). *Berufsausbildung oder Allgemeinbildung.* Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. DOI: 10.1007/978-3-658-09096-8.

Glauser, D. (2018). Same same but different. Migrationsspezifische Ungleichheiten beim Übergang in Ausbildungen der Sekundarstufe II in der Deutschschweiz. In S. Engelage (Hrsg.), *Migration und Berufsbildung in der Schweiz* (Beiträge zur Berufsbildungsforschung, S. 158–189). Zürich: Seismo.

Glauser, D. & Becker, R. (2016). VET or general education? Effects of regional opportunity structures on educational attainment in German-speaking Switzerland. *Empirical Research in Vocational Education and Training, 8* (1), 423. DOI: 10.1186/s40461-016-0033-0.

Goldenberg, C., Gallimore, R., Reese, L. & Garnier, H. (2001). Cause or Effect? A Longitudinal Study of Immigrant Latino Parents' Aspirations and Expectations, and Their Children's School Performance. *American Educational Research Journal, 38* (3), 547–582. DOI: 10.3102/00028312038003547.

Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology, 28* (6), 545–579. DOI: 10.1037/0022–0167.28.6.545.

Grabka, M. M. & Frick, J. R. (2010). Weiterhin hohes Armutsrisiko in Deutschland: Kinder und junge Erwachsene sind besonders betroffen. *DIW Wochenbericht, 77* (7), 2–11.

Granato, M. (2011). Bildungsungleichheit im Übergang Schule – Ausbildung. In B. Marschke & H. U. Brinkmann (Hrsg.), *Handbuch Migrationsarbeit* (S. 143–155). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. DOI: 10.1007/978-3-531-92074-0_14.

Granato, M. (2013). Jugendliche mit Migrationshintergrund auf dem Ausbildungsmarkt: Die (Re-)Produktion ethnischer Ungleichheit in der beruflichen Ausbildung. *Sozialer Fortschritt, 62* (1), 14–23. DOI: 10.3790/sfo.62.1.14.

Granato, M. (2016). Institutionelle und individuelle Inklusionsmechanismen und Exklusionsrisiken in der beruflichen Ausbildung. In U. Bylinski & J. Rützel (Hrsg.), *Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsbildung* (Berichte zur beruflichen Bildung, S. 87–100). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Granato, M. & Ulrich, J. G. (2014). Soziale Ungleichheit beim Zugang in eine Berufsausbildung: Welche Bedeutung haben die Institutionen? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 17* (2), 205–232. DOI: 10.1007/s11618-013-0469-y.

Granovetter, M. S. (1973). The Strength of Weak Ties. *American Journal of Sociology, 78,* 1360–1380. DOI: 10.1016/B978-0-12-442450-0.50025-0.

Gresch, C. (2012). *Der Übergang in die Sekundarstufe I.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. DOI: 10.1007/978-3-531-18660-3.

Groh-Samberg, O. & Lohmann, H. (2014). Soziale Ausgrenzung von Geringqualifizierten: Entwicklungen der materiellen, kulturellen und politischen Teilhabe. In U. Bauer, A. Bolder, H. Bremer, R. Dobischat & G. Kutscha (Hrsg.), *Expansive Bildungspolitik – Expansive Bildung?* (S. 173–193). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Hadjar, A. & Scharf, J. (2019). The value of education among immigrants and non-immigrants and how this translates into educational aspirations: a comparison of four European countries. *Journal of Ethnic and Migration Studies, 45* (5), 711–734. DOI: 10.1080/1369183X.2018.1433025.

Haller, A. O. (1968). On the Concept of Aspiration. *Rural Sociology, 33* (4), 484–487.

Halpin, B. (2003). *Tracks Through Time and ContinuousProcesses: Transitions, Sequences, and Social Structure: Paper prepared for the Conference, 'Frontiers in Social and Economic Mobility', Cornell University.* Zugriff am 27.04.2020. Verfügbar unter https://ulir.ul.ie/bitstream/handle/10344/3634/Halpin_2003_tracks.pdf?sequence=2.

Halpin, B. (2010). Optimal Matching Analysis and Life-Course Data: The Importance of Duration. *Sociological Methods & Research, 38* (3), 365–388. DOI: 10.1177/0049124110363590.

Hartung, A. (2017). *Local and Regional Context Effects on Individual Educational and Occupational Aspirations and Transitions* (Dissertation). Tübingen. Zugriff am 02.03.2020. Verfügbar unter https://core.ac.uk/download/pdf/132586296.pdf.

Hartung, P. J., Porfeli, E. J. & Vondracek, F. W. (2005). Child vocational development: A review and reconsideration. *Journal of Vocational Behavior, 66* (3), 385–419. DOI: 10.1016/j.jvb.2004.05.006.

Heath, A. F. & Brinbaum, Y. (2007). Guest editorial. *Ethnicities, 7* (3), 291–304. DOI: 10.1177/1468796807080230.

Heath, A. F., Rothon, C. & Kilpi, E. (2008). The Second Generation in Western Europe: Education, Unemployment, and Occupational Attainment. *Annual Review of Sociology, 34* (1), 211–235. DOI: 10.1146/annurev.soc.34.040507.134728.

Heckman, J. J. (1979). Sample Selection Bias as a Specification Error. *Econometrica, 47* (1), 153. DOI: 10.2307/1912352.

Hedström, P. (2005). *Dissecting the social: On the principles of analytical sociology*. Cambridge: Cambridge University Press. DOI: 10.1017/CBO9780511488801.

Helbig, M. & Leuze, K. (2012). Ich will Feuerwehrmann werden! *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 64* (1), 91–122. DOI: 10.1007/s11577-012-0154-9.

Hill, N. E., Castellino, D. R., Lansford, J. E., Nowlin, P., Dodge, K. A., Bates, J. E. et al. (2004). Parent academic involvement as related to school behavior, achievement, and aspirations: demographic variations across adolescence. *Child development, 75* (5), 1491–1509. DOI: 10.1111/j.1467–8624.2004.00753.x.

Hillmert, S. (2005). Bildungsentscheidungen und Unsicherheit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8* (2), 173–186. DOI: 10.1007/s11618-005-0132-3.

Hillmert, S. (2016). Soziale Ungleichheit im Bildungsverlauf: Zum Verhältnis von Bildungsinstitutionen und Entscheidungen. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg* (S. 87–115). Wiesbaden: Springer Fachmedien. DOI: 10.1007/978-3-658-11952-2_3.

Hillmert, S. (2017a). Bildung und Lebensverlauf – Bildung im Lebensverlauf. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 233–256). Wiesbaden: Springer Fachmedien. DOI: 10.1007/978-3-658-15272-7_8.

Hillmert, S., Hartung, A. & Weßling, K. (2017b). A Decomposition of Local Labour-Market Conditions and Their Relevance for Inequalities in Transitions to Vocational Training. *European Sociological Review, 33* (4), 534–550. DOI: 10.1093/esr/jcx057.

Hillmert, S. & Jacob, M. (2003). Social Inequality in Higher Education. Is Vocational Training a Pathway Leading to or Away from University? *European Sociological Review, 19* (3), 319–334. DOI: 10.1093/esr/19.3.319.

Hippel, P. T. von (2007). 4. Regression with Missing Ys: An Improved Strategy for Analyzing Multiply Imputed Data. *Sociological Methodology, 37* (1), 83–117. DOI: 10.1111/j.1467–9531.2007.00180.x.

Hippel, P. T. von (2009). 8. How to Impute Interactions, Squares, and other Transformed Variables. *Sociological Methodology, 39* (1), 265–291. DOI: 10.1111/j.1467–9531.2009.01215.x.

Hoenig, K. (2019). *Soziales Kapital und Bildungserfolg*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. DOI: 10.1007/978-3-658-24234-3.

Hoffmeyer-Zlotnik, J. H. P. & Geis, A. J. (2003). Berufsklassifikation und Messung des beruflichen Status/Prestige. *ZUMA-Nachrichten, 52,* 125–138.

Holm, A. & Jæger, M. M. (2008). Does Relative Risk Aversion explain educational inequality? A dynamic choice approach. *Research in Social Stratification and Mobility, 26* (3), 199–219. DOI: 10.1016/j.rssm.2008.05.004.

Holtmann, A. C., Menze, L. & Solga, H. (2017). Persistent Disadvantages or New Opportunities? The Role of Agency and Structural Constraints for Low-Achieving Adolescents' School-to-Work Transitions. *Journal of youth and adolescence, 46* (10), 2091–2113. DOI: 10.1007/s10964-017-0719-z.

Holtmann, A. C., Menze, L. & Solga, H. (2018). Mangelt es wirklich an der „Ausbildungsreife"? Die Bedeutung von Handlungsressourcen und Gelegenheitsstrukturen für die Ausbildungschancen von leistungsschwachen Jugendlichen. In N. McElvany, W. Bos, H. G. Holtappels, J. Hasselhorn & A. Ohle-Peters (Hrsg.), *Bedingungen erfolgreicher Bildungsverläufe in gesellschaftlicher Heterogenität. Interdisziplinäre Forschungsbefunde und Perspektiven für Theorie und Praxis* (Dortmunder Symposium der empirischen Bildungsforschung, Bd. 3, S. 9–34). Münster: Waxmann.

Holtmann, A. C., Menze, L. & Solga, H. (2019). Schulabgänger und -abgängerinnen mit maximal Hauptschulabschluss. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Handbuch Bildungsarmut* (S. 365–388). Wiesbaden: Springer Fachmedien. DOI: 10.1007/978-3-658-19573-1_14.

Hossler, D. & Stage, F. K. (1992). Family and High School Experience Influences on the Postsecondary Educational Plans of Ninth-Grade Students. *American Educational Research Journal, 29* (2), 425–451. DOI: 10.3102/00028312029002425.

Hunkler, C. (2010). Ethnische Unterschiede beim Zugang zu Ausbildung und Erwerb von Ausbildungsabschlüssen. In B. Becker & D. Reimer (Hrsg.), *Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie* (S. 213–250). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. DOI: 10.1007/978-3-531-92105-1_8.

Hunkler, C. (2014). *Ethnische Ungleichheit beim Zugang zu Ausbildungsplätzen im dualen System.* Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. DOI: 10.1007/978-3-658-05494-6.

Hunkler, C. (2016). Ethnische Unterschiede beim Zugang zu beruflicher Ausbildung, *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen, Befunde, Debatten* (S. 597–641). Wiesbaden. DOI: 10.1007/978-3-658-04322-3_14.

Hunkler, C. & Tjaden, J. D. (2018). Die Ausbildungsentscheidungen von Migranten im stratifizierten deutschen Bildungssystem: zu optimistisch? In E. Schilling (Hrsg.), *Verwaltete Biografien* (S. 71–107). Wiesbaden: Springer Fachmedien. DOI: 10.1007/978-3-658-20522-5_4.

IBM. (2018). *Transforming different Likert scales to a common scale.* Zugriff am 25.03.2020. Verfügbar unter https://www.ibm.com/support/pages/transforming-different-likert-scales-common-scale.

Ichou, M. (2014). Who They Were There: Immigrants' Educational Selectivity and Their Children's Educational Attainment. *Annual Review of Sociology, 30* (6), 750–765. DOI: 10.1093/esr/jcu071.

Ichou, M. & Vallet, L.-A. (2013). Academic Achievement, Tracking Decisions, and Their Relative Contribution to Educational Inequalities. In M. Jackson (Hrsg.), *Determined to Succeed? Performance Versus Choice in Educational Attainment* (S. 116–148). Stanford: Stanford University Press. DOI: 10.11126/stanford/9780804783026.003.0005.

Imdorf, C. (2007). Individuelle oder organisationale Ressourcen als Determinanten des Bildungserfolgs? Organisatorischer Problemlösungsbedarf als Motor sozialer Ungleichheit. *Swiss Journal of Sociology, 33* (3), 407–423.

Imdorf, C. (2010). Wie Ausbildungsbetriebe soziale Ungleichheit reproduzieren: Der Ausschluss von Migrantenjugendlichen bei der Lehrlingsselektion. In H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer & J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited* (S. 259–274). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. DOI: 10.1007/978-3-531-92201-0_14.

Imdorf, C. (2017). Diskriminierung in der beruflichen Bildung. In A. Scherr, A. El-Mafaalani & G. Yüksel (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierung* (S. 353–366). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. DOI: 10.1007/978-3-658-10976-9_15.

International Labour Office. (2012). *Structure, group definitions and correspondence tables.* Geneva: International Labour Office.

Jackson, M. (Hrsg.). (2013a). *Determined to Succeed?: Performance Versus Choice in Educational Attainment.* Stanford: Stanford University Press. DOI: 10.11126/stanford/9780804783026.001.0001.

Jackson, M. (2013b). Introduction. In M. Jackson (Hrsg.), *Determined to Succeed? Performance Versus Choice in Educational Attainment* (S. 1–33). Stanford: Stanford University Press. DOI: 10.11126/stanford/9780804783026.003.0001.

Jackson, M. & Jonsson, J. O. (2013). Why Does Inequality of Educational Opportunity Vary Across Countries? In M. Jackson (Hrsg.), *Determined to Succeed? Performance Versus Choice in Educational Attainment* (S. 306–338). Stanford: Stanford University Press. DOI: 10.11126/stanford/9780804783026.003.0011.

Jackson, M., Jonsson, J. O. & Rudolphi, F. (2012). Ethnic Inequality in Choice-driven Education Systems. *Sociology of Education, 85* (2), 158–178. DOI: 10.1177/0038040711427311.

Jacob, M. (2017). Mehrfachausbildungen und Diskontinuitäten zwischen Schule und Beruf. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 359–391). Wiesbaden: Springer Fachmedien. DOI: 10.1007/978-3-658-15272-7_12.

Jacob, M., Steininger, H.-M. & Weiss, F. (2013). Bleibt's dabei? Soziale Ungleichheiten in der Studienabsicht und ihrer Realisierung nach einer beruflichen Ausbildung. In J. Asdonk, S. U. Kuhnen & P. Bornkessel (Hrsg.), *Von der Schule zur Hochschule. Analysen, Konzeptionen und Gestaltungsperspektiven des Übergangs* (S. 307–322). Münster: Waxmann Verlag GmbH.

Jæger, M. M. (2007). Educational mobility across three generations: The changing impact of parental social class, economic, cultural and social capital. *European Societies, 9* (4), 527–550. DOI: 10.1080/14616690701449568.

Jodl, K. M., Michael, A., Malanchuk, O., Eccles, J. S. & Sameroff, A. (2001). Parents' roles in shaping early adolescents' occupational aspirations. *Child development, 72* (4), 1247–1265. DOI: 10.1111/1467–8624.00345.

Jonkmann, K., Maaz, K., McElvany, N. & Baumert, J. (2010). Die Elternentscheidung beim Übergang in die Sekundarstufe I – Eine theoretische Adaption und empirische Überprüfung des Erwartungs-Wert-Modells. In K. Maaz & Y. Anders (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten* (Bildungsforschung, Bd. 34, S. 253–282). Bonn.

Jonsson, J. O. & Rudolphi, F. (2011). Weak Performance – Strong Determination: School Achievement and Educational Choice among Children of Immigrants in Sweden. *Sociology of Education, 27* (4), 487–508. DOI: 10.1093/esr/jcq021.

Kaas, L. & Manger, C. (2012). Ethnic Discrimination in Germany's Labour Market: A Field Experiment. *German Economic Review, 13* (1), 1–20. DOI: 10.1111/j.1468–0475.2011.00538.x.

Kahneman, D. & Tversky, A. (1979). Prospect Theory: An Analysis of Decision under Risk. *Econometrica, 47* (2), 263. DOI: 10.2307/1914185.

Kalmijn, M. & Kraaykamp, G. (2003). Dropout and Downward Mobility in the Educational Career: An Event-History Anaylsis of Ethnic Schooling Differences in the Netherlands. *Educational Research and Evaluation, 9* (3), 265–287. DOI: 10.1076/edre.9.3.265.15572.

Kalter, F. (2006). Auf der Suche nach einer Erklärung für die spezifischen Arbeitsmarktnachteile von Jugendlichen türkischer Herkunft. *Zeitschrift für Soziologie, 35* (2), 144–160. DOI: 10.1515/zfsoz-2006-0204.

Kalter, F. & Granato, N. (2018). Migration und ethnische Ungleichheit auf dem Arbeitsmarkt. In M. Abraham & T. Hinz (Hrsg.), *Arbeitsmarktsoziologie* (S. 355–387). Wiesbaden: Springer Fachmedien. DOI: 10.1007/978-3-658-02256-3_10.

Kandel, D. B. & Lesser, G. S. (1969). Parental and Peer Influences on Educational Plans of Adolescents. *American Sociological Review, 34* (2), 213. DOI: 10.2307/2092178.

Kao, G. & Tienda, M. (1995). Optimism and Achievement: The Educational Performance of Immigrant Youth. *Social Science Quarterly, 76* (1), 1–19.

Karlson, K. B. & Holm, A. (2011). Decomposing primary and secondary effects: A new decomposition method. *Research in Social Stratification and Mobility, 29* (2), 221–237. DOI: 10.1016/j.rssm.2010.12.005.

Karlson, K. B., Holm, A. & Breen, R. (2012). Comparing Regression Coefficients Between Same-sample Nested Models Using Logit and Probit. *Sociological Methodology, 42* (1), 286–313. DOI: 10.1177/0081175012444861.

Keller, S. & Zavalloni, M. (1964). Ambition and social class: A respecification. *Social forces, 43* (1), 58–70.

Kilpi-Jakonen, E. (2011). Continuation to upper secondary education in Finland: Children of immigrants and the majority compared. *Acta Sociologica, 54* (1), 77–106. DOI: 10.1177/0001699310392604.

Kleinert, C. & Jacob, M. (2012). Strukturwandel des Übergangs in eine berufliche Ausbildung. In R. Becker & H. Solga (Hrsg.), *Soziologische Bildungsforschung* (Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie: Sonderheft 52, S. 211–233). Wiesbaden: Springer Fachmedien. DOI: 10.1007/978-3-658-00120-9_9.

Kloosterman, R., Ruiter, S., Graaf, P. M. de & Kraaykamp, G. (2009). Parental education, children's performance and the transition to higher secondary education: trends in primary and secondary effects over five Dutch school cohorts (1965–99). *The British journal of sociology, 60* (2), 377–398. DOI: 10.1111/j.1468–4446.2009.01235.x.

KMK. (2019). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2016/2017: Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa*. Zugriff am 16.08.2020. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-dt-pdfs/dossier_de_ebook.pdf.

Kohler, U., Karlson, K. B. & Holm, A. (2011). Comparing Coefficients of Nested Nonlinear Probability Models. *The Stata Journal, 11* (3), 420–438. DOI: 10.1177/1536867X1101100306.

Kohlrausch, B. (2011). Die Bedeutung von Sozial- und Handlungskompetenzen im Übergang in eine berufliche Ausbildung. Ergebnisse der Evaluation des Projektes „Abschlussquote erhöhen – Berufsfähigkeit steigern“. In E. M. Krekel & T. Lex (Hrsg.), *Neue Jugend, neue Ausbildung? Beiträge aus der Jugend- und Bildungsforschung* (Berichte zur beruflichen Bildung, S. 129–142). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Kohlrausch, B. (2013). Betriebliche Gatekeepingprozesse: Wie Rekrutierungsprozesse und Einstellungsentscheidungen von Betrieben strukturiert sind. In M. S. Maier & T. Vogel (Hrsg.), *Übergänge in eine neue Arbeitswelt?* (Bd. 61, S. 225–244). Wiesbaden: Springer Fachmedien. DOI: 10.1007/978-3-531-19345-8_12.

Kohlrausch, B. & Richter, M. (2016). Was fördert die nachhaltige Integration von Hauptschüler/innen in den Ausbildungsmarkt? *Arbeit, 25* (3-4), 147–168. DOI: 10.1515/arbeit-2016-0034.

Kohlrausch, B. & Solga, H. (2012). Übergänge in die Ausbildung: Welche Rolle spielt die Ausbildungsreife? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 15* (4), 753–773. DOI: 10.1007/s11618-012-0332-6.

Konietzka, D. (2016). Berufliche Ausbildung und der Übergang in den Arbeitsmarkt. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (S. 315–344). Wiesbaden: Springer Fachmedien. DOI: 10.1007/978-3-658-11952-2_10.

Konietzka, D. & Hensel, T. (2017). Berufliche Erstausbildung im Lebensverlauf. Grundlagen und empirische Befunde. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 281–308). Wiesbaden: Springer Fachmedien. DOI: 10.1007/978-3-658-15272-7_10.

Konsortium Bildungsberichterstattung. (2006). *Bildung in Deutschland 2006. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Kristen, C. (1999). *Bildungsentscheidungen und Bildungsungleichheit – ein Überblick über den Forschungsstand*. Arbeitspapiere – Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung: 5. Zugriff am 02.02.2020. Verfügbar unter http://edoc.vifapol.de/opus/volltexte/2014/5100/pdf/wp_5.pdf.

Kristen, C. (2005). *School Choice and Ethnic School Segregation: Primary School Selection in Germany*. Münster: Waxmann.

Kristen, C. (2008a). Schulische Leistungen von Kindern aus türkischen Familien am Ende der Grundschulzeit: Befunde aus der IGLU-Studie. In F. Kalter (Hrsg.), *Stand, Herausforderung und Perspektiven der empirischen Migrationsforschung* (S. 230–251). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kristen, C. & Dollmann, J. (2010). Sekundäre Effekte der ethnischen Herkunft: Kinder aus türkischen Familien am ersten Bildungsübergang. In B. Becker & D. Reimer (Hrsg.), *Vom Kindergarten bis zur Hochschule* (Bd. 46, S. 117–144). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. DOI: 10.1007/978-3-531-92105-1_5.

Kristen, C. & Granato, N. (2007). The educational attainment of the second generation in Germany. *Ethnicities, 7* (3), 343–366. DOI: 10.1177/1468796807080233.

Kristen, C., Reimer, D. & Kogan, I. (2008b). Higher Education Entry of Turkish Immigrant Youth in Germany. *International Journal of Comparative Sociology, 49* (2–3), 127–151. DOI: 10.1177/0020715208088909.

Kronauer, M. (2010). *Exklusion: Die Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus* (2. Aufl.). Frankfurt am Main: Campus Verlag.

Kroneberg, C. (2005). Die Definition der Situation und die variable Rationalität der Akteure. *Zeitschrift für Soziologie, 34* (5), 253. DOI: 10.1515/zfsoz-2005-0502.

Kroneberg, C. (2006). Die Erklärung der Wahlteilnahme und die Grenzen des Rational-Choice-Ansatzes. Eine Anwendung des Modells der Frame-Selektion. In T. Bräuninger & J. Behnke (Hrsg.), *Jahrbuch für Handlungs- und Entscheidungstheorie. Band 4: Schwerpunkt Parteienwettbewerb und Wahlen* (Bd. 4, S. 79–111). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. DOI: 10.1007/978-3-531-90465-8_3.

Kroneberg, C. & Kalter, F. (2012). Rational Choice Theory and Empirical Research: Methodological and Theoretical Contributions in Europe. *Annual Review of Sociology, 38* (1), 73–92. DOI: 10.1146/annurev-soc-071811-145441.

Künster, R. & Ruland, M. (2014). *Startkohorte 4: Klasse 9 (SC4) Wellen 3 und 4 (SUF SC4 4.0.0) Technical Report: Edition und Korrektur der Lebensverlaufsdaten.* Zugriff am 21.04.2020. Verfügbar unter https://www.neps-data.de/Portals/0/NEPS/Datenzentrum/Forschungsdaten/SC4/4-0-0/SC4_4-0-0_TR.pdf.

Kunter, M., Schümer, G., Artelt, C., Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M. et al. (2002). *PISA 2000: Dokumentation der Erhebungsinstrumente.* Berlin: Max-Planck-Inst. für Bildungsforschung.

Kurz, K. & Paulus, W. (2008). Übergänge im Grundschulalter: die Formationelterlicher Bildungsaspirationen. In K.-S. Rehberg (Hrsg.), *Die Natur der Gesellschaft. Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006* (Verhandlungen des Deutschen Soziologentages, Bd. 33, S. 5489–5503). Frankfurt: Campus Verlag.

Lagemann, M. & Winker, P. (2019). Soziale Kosten von Bildungsaspirationen bei Sekundarstufenschüler(inne)n ohne und mit Migrationshintergrund: Wenn die eigenen Aspirationen nicht denen der Freundinnen und Freunde entsprechen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 22* (S1), 203–233. DOI: 10.1007/s11618-019-00884-2.

Langfeldt, B. (2018). Quantitative Forschung und Lebenslauf. In H. Lutz, M. Schiebel & E. Tuider (Hrsg.), *Handbuch Biographieforschung* (2. Aufl., S. 575–585). Wiesbaden: Springer Fachmedien. DOI: 10.1007/978-3-658-21831-7_48.

Lautenbach, C. (2019). Das Lehramt als Aufstiegsstudium? Die Wahl von Lehramtsstudiengängen aus werterwartungstheoretischer Sicht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 22* (6), 1461–1488. DOI: 10.1007/s11618-018-0846-7.

Lex, T. & Zimmermann, J. (2011). Wege in Ausbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 14* (4), 603–627. DOI: 10.1007/s11618-011-0250-z.

LIfBi. (2011). *Informationen zur Kompetenztestung: NEPS Startkohorte 4 — Klasse 9*. Zugriff am 29.04.2020. Verfügbar unter https://www.neps-data.de/Portals/0/NEPS/Datenzentrum/Forschungsdaten/SC4/1-0-0/NEPS_SC4_Competences_W1_de.pdf.

Linberg, T. & Wenz, S. E. (2017). Ausmaß und Verteilung sozioökonomischer und migrationsspezifischer Ungleichheiten im Sprachstand fünfjähriger Kindergartenkinder. *Journal for Educational Research Online, 9* (1), 77–98.

Lindemann, K. (2019). How Labor-Market Integration Affects Perceptions of Discrimination: School-to-Apprenticeship Transitions of Youth with Migration Background in Germany. *International Migration Review,* 1–27. DOI: 10.1177/0197918319885892.

Lindenberg, S. (1989). Social Production Functions, Deficits, and Social Revolutions. *Rationality and Society, 1* (1), 51–77. DOI: 10.1177/1043463189001001005.

Lischewski, J., Busse, R., Seeber, S. & Baethge, M. (2019). Weiterbildungserträge in Abhängigkeit unterschiedlicher Bildungsverläufe. Dargestellt am Beispiel der Wahlbeteiligung als zentraler Facette politischer Partizipation. In J. Schrader, H.-P. Blossfeld & A. Ioannidou (Hrsg.), *Erträge von Weiterbildung. Monetäre und nicht monetäre Wirkungen* (Edition ZfE, Bd. 7, S. 213–235). Wiesbaden: Springer Fachmedien. DOI: 10.1007/978-3-658-25513-8_8.

Lischewski, J., Busse, R., Seeber, S. & Baethge, M. (2020). Der Einfluss von schulischer, nachschulischer und Erwachsenenbildung auf die politische Partizipation – Ein integratives Modell unter Kontrolle des familiären Hintergrundes. *Soziale Welt, 70*(4), 375–405. https://doi.org/10.5771/0038-6073-2020-4-375.

Long, J. S. & Freese, J. (2001). *Regression models for categorical dependent variables using stata*. College Station, Texas: Stata Press.

Long, J. S. & Freese, J. (2014). *Regression models for categorical dependent variables using Stata* (3. Aufl.). College Station, Texas: Stata Press.

Lorentzen, T., Bäckman, O., Ilmakunnas, I. & Kauppinen, T. (2019). Pathways to Adulthood: Sequences in the School-to-Work Transition in Finland, Norway and Sweden. *Social Indicators Research, 141* (3), 1285–1305. DOI: 10.1007/s11205-018-1877-4.

Lörz, M. (2012). Mechanismen sozialer Ungleichheit beim Übergang ins Studium: Prozesse der Status- und Kulturreproduktion. In R. Becker & H. Solga (Hrsg.), *Soziologische Bildungsforschung* (Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie: Sonderheft 52, S. 302–324). Wiesbaden: Springer Fachmedien. DOI: 10.1007/978-3-658-00120-9_13.

Lörz, M. & Schindler, S. (2011). Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit: Zunahme, Abnahme oder Persistenz ungleicher Chancenverhältnisse – eine Frage der Perspektive? *Zeitschrift für Soziologie, 40* (6), 458–477. DOI: 10.1515/zfsoz-2011-0604.

Maaz, K. (2006a). *Soziale Herkunft und Hochschulzugang: Effekte institutioneller Öffnung im Bildungssystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. DOI: 10.1007/978-3-531-90441-2.

Maaz, K. &Anders, Y. (Hrsg.). (2010). *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule: Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten* (Bildungsforschung, Bd. 34). Bonn.

Maaz, K., Baumert, J. & Trautwein, U. (2010). Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In K. Maaz & Y. Anders (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten* (Bildungsforschung, Bd. 34, S. 27–63). Bonn.

Maaz, K., Hausen, C., McElvany, N. & Baumert, J. (2006b). Stichwort: Übergänge im Bildungssystem. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9* (3), 299–327. DOI: 10.1007/s11618-006-0053-9.

Macindoe, H. & Abbott, A. (2006). Sequence Analysis and Optimal Matching Techniques for Social Science Data. In M. A. Hardy & A. Bryman (Hrsg.), *Handbook of data analysis* (S. 386–406). London: Sage. DOI: 10.4135/9781848608184.n17.

Manzo, G. (2013). Educational Choices and Social Interactions: A Formal Model and a Computational Test. In G. E. Birkelund (Hrsg.), *Class and stratification analysis* (Comparative Social Research, Bd. 30, S. 47–100). Bingley, U.K: Emerald. DOI: 10.1108/S0195–6310(2013)0000030007.

Marks, G. N. (2011). Issues in the Conceptualisation and Measurement of Socioeconomic Background: Do Different Measures Generate Different Conclusions? *Social Indicators Research, 104* (2), 225–251. DOI: 10.1007/s11205-010-9741-1.

Marquez Kiyama, J. (2010). College Aspirations and Limitations. *American Educational Research Journal, 47* (2), 330–356. DOI: 10.3102/0002831209357468.

Marsh, H. W. (1990). The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology, 82* (4), 623–636. DOI: 10.1037/0022–0663.82.4.623.

Marsh, H. W. & O'Mara, A. (2008). Reciprocal effects between academic self-concept, self-esteem, achievement, and attainment over seven adolescent years: unidimensional and multidimensional perspectives of self-concept. *Personality & social psychology bulletin, 34* (4), 542–552. DOI: 10.1177/0146167207312313.

Mau, W.-C. & Bikos, L. H. (2000). Educational and Vocational Aspirations of Minority and Female Students: A Longitudinal Study. *Journal of Counseling & Development, 78* (2), 186–194. DOI: 10.1002/j.1556–6676.2000.tb02577.x.

Mentges, H. (2019). Studium oder Berufsausbildung? Migrationsspezifische Bildungsentscheidungen von Studienberechtigten. Eine kritische Replikation und Erweiterung der Studie von Kristen et al. (2008). *Soziale Welt, 70* (4), 403–434. DOI: 10.5771/0038-6073-2019-4-403.

Menze, L. & Holtmann, A. C. (2019). Was können Schulabgängerinnen und Schulabgänger ohne Mittleren Schulabschluss aus Übergangsmaßnahmen mitnehmen? Entwicklungen und Übergangschancen in Ausbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 22* (3), 509–533. DOI: 10.1007/s11618-019-00877-1.

Menze, L., Künster, R. & Ruland, M. (2016). *Startkohorte 4: Klasse 9 (SC4) Welle 3 und 4: Edition von widersprochenen Schul-, Berufsvorbereitungs- und Ausbildungsepisoden (NEPS Research Data Paper)*. Zugriff am 08.08.2019. Verfügbar unter https://www.neps-data.de/Portals/0/NEPS/Datenzentrum/Forschungsdaten/SC4/6-0-0/SC4_6-0-0_Report-Edition_de.pdf.

Michaelis, C. (2017). Zur Steuerung und Entwicklung des Schulberufssystems unter Berücksichtigung rechtlicher sowie ausbildungsmarktabhängiger Einflüsse. *Recht der Jugend und des Bildungswesens, 65* (4), 406–424. DOI: 10.5771/0034-1312-2017-4-406.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. (o. J.). *Übergang vom allgemein bildenden Gymnasium des achtjährigen Bildungsgangs an berufliche Gymnasien*. Zugriff am 01.07.2020. Verfügbar unter https://km-bw.de/,Lde/Startseite/Schule/Uebergang+von+G8+an+berufliche+Gymnasien.

Morgan, S. L. (2007). Expectations and Aspirations. In G. Ritzer (Hrsg.), *The Blackwell Encyclopedia of Sociology* (Bd. 23, S. 71). Oxford, UK: John Wiley & Sons, Ltd. DOI: 10.1002/9781405165518.wbeose085.

Mortimer, J. T., Zimmer-Gembeck, M. J., Holmes, M. & Shanahan, M. J. (2002). The Process of Occupational Decision Making: Patterns during the Transition to Adulthood. *Journal of Vocational Behavior, 61* (3), 439–465. DOI: 10.1006/jvbe.2002.1885.

Müller, W. & Pollak, R. (2004). Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten? In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg?* (S. 311–352). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. DOI: 10.1007/978-3-322-93532-8_11.

Müller, W. & Pollak, R. (2016). Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten? In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg* (S. 345–386). Wiesbaden: Springer Fachmedien. DOI: 10.1007/978-3-658-11952-2_11.

Müller, W., Pollak, R., Reimer, D. & Schindler, S. (2017). Hochschulbildung und soziale Ungleichheit. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 309–358). Wiesbaden: Springer Fachmedien. DOI: 10.1007/978-3-658-15272-7_11.

Nagy, G., Köller, O. & Heckhausen, J. (2005). Der Übergang von der Schule in die berufliche Erstausbildung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 37* (3), 156–167. DOI: 10.1026/0049–8637.37.3.156.

Nauck, B. (2011). Kulturelles und soziales Kapital als Determinante des Bildungserfolgs bei Migranten? In R. Becker (Hrsg.), *Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland* (S. 71–93). Wiesbaden: Springer Fachmedien. DOI: 10.1007/978-3-531-93232-3_4.

Neuenschwander, M. P. (2012). Selektionsprozesse beim Übergang in die Sekundarstufe I,die Berufsausbildung und die tertiäre Ausbildung. In M. M. Bergman, S. Hupka-Brunner, T. Meyer & R. Samuel (Hrsg.), *Bildung – Arbeit – Erwachsenwerden* (S. 181–201). Wiesbaden: Springer Fachmedien. DOI: 10.1007/978-3-531-19071-6_9.

Neugebauer, M., Reimer, D., Schindler, S. & Stocké, V. (2013). Inequality in Transitions to Secondary School and Tertiary Education in Germany. In M. Jackson (Hrsg.), *Determined to Succeed? Performance Versus Choice in Educational Attainment* (S. 56–88). Stanford: Stanford University Press. DOI: 10.11126/stanford/9780804783026.003.0003.

Neugebauer, M. & Schindler, S. (2012). Early transitions and tertiary enrolment: The cumulative impact of primary and secondary effects on entering university in Germany. *Acta Sociologica, 55* (1), 19–36. DOI: 10.1177/0001699311427747.

Nickolaus, R. (2012). Erledigen sich die Probleme an der ersten Schwelle von selbst? Strukturelle Probleme und Forschungsbefunde. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 108* (1), 5–17.

Nickolaus, R., Behrendt, S., Gauch, S., Windaus, A. & Seeber, S. (2018). Übergänge von Maßnahmen der Berufsvorbereitung in Ausbildung und weiterführende Schulen zu Zeiten eines günstigen Ausbildungsstellenmarkts – Deskription und Erklärungsansätze. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 114* (1), 109–140.

Nygård, O. (2017). Early tracking and immigrant optimism: a comparative study of educational aspirations among students in disadvantaged schools in Sweden and the Netherlands. *Comparative migration studies, 5* (1), 1–20. DOI: 10.1186/s40878-017-0063-1.

OECD. (2005). *PISA 2003 Technical Report*. Zugriff am 03.02.2020. Verfügbar unter http://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/35188570.pdf.

Olczyk, M. (2018). *Ethnische Einbettung und schulischer Erfolg*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. DOI: 10.1007/978-3-658-21132-5.

Olczyk, M., Seuring, J., Will, G. & Zinn, S. (2016). Migranten und ihre Nachkommen im deutschen Bildungssystem: Ein aktueller Überblick. In C. Diehl, C. Hunkler & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf: Mechanismen, Befunde, Debatten* (S. 33–70). Wiesbaden: Springer Fachmedien. DOI: 10.1007/978-3-658-04322-3_2.

Opp, K.-D. (2013). What is Analytical Sociology? Strengths and weaknesses of a new sociological research program. *Social Science Information, 52* (3), 329–360. DOI: 10.1177/0539018413483939.

Parker, P. D., Schoon, I., Tsai, Y.-M., Nagy, G., Trautwein, U. & Eccles, J. S. (2012). Achievement, agency, gender, and socioeconomic background as predictors of postschool choices: a multicontext study. *Developmental psychology, 48* (6), 1629–1642. DOI: 10.1037/a0029167.

Paulus, W. & Blossfeld, H.-P. (2007). Schichtspezifische Präferenzen oder sozioökonomisches Entscheidungskalkül? Zur Rolle elterlicher Bildungsaspirationen im Entscheidungsprozess beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe. *Zeitschrift für Pädagogik, 53* (4), 491–508.

Picou, J. S. & Carter, T. M. (1976). Significant-Other Influence and Aspirations. *Sociology of Education, 49* (1), 12. DOI: 10.2307/2112388.

Ratschinski, G. (2009). *Selbstkonzept und Berufswahl: Eine Überprüfung der Berufswahltheorie von Gottfredson an Sekundarschülern* (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Bd. 71). Münster: Waxmann.

Relikowski, I. (2012a). *Primäre und sekundäre Effekte am Übertritt in die Sekundarstufe I.* Wiesbaden: Springer Fachmedien. DOI: 10.1007/978-3-658-00340-1.

Relikowski, I., Schneider, T. & Linberg, T. (2015). Rezeptive Wortschatz- und Grammatikkompetenzen von Fünfjährigen mit und ohne Migrationshintergrund. *Frühe Bildung, 4* (3), 135–143. DOI: 10.1026/2191–9186/a000218.

Relikowski, I., Yilmaz, E. & Blossfeld, H.-P. (2012b). Wie lassen sich die hohen Bildungsaspirationen von Migranten erklären? Eine Mixed-Methods-Studie zur Rolle von strukturellen Aufstiegschancen und individueller Bildungserfahrung. In R. Becker & H. Solga (Hrsg.), *Soziologische Bildungsforschung* (Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie: Sonderheft 52, S. 111–136). Wiesbaden: Springer Fachmedien. DOI: 10.1007/978-3-658-00120-9_5.

Richter, M. (2016). *Berufsorientierung von HauptschülerInnen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. DOI: 10.1007/978-3-658-12826-5.

Richter, M. & Baethge, M. (2017). Die Schaffung eines neuen Bildungsraums: Der Übergangssektor. *Die Deutsche Schule, 109* (4), 291–307.

Ritschard, G. & Studer, M. (2018). Sequence Analysis: Where Are We, Where Are We Going? In G. Ritschard & M. Studer (Hrsg.), *Sequence Analysis and Related Approaches* (S. 1–11). Cham: Springer International Publishing. DOI: 10.1007/978-3-319-95420-2_1.

Roberts, S. (2011). Beyond 'NEET' and 'tidy' pathways: considering the 'missing middle' of youth transition studies. *Journal of Youth Studies, 14* (1), 21–39. DOI: 10.1080/13676261.2010.489604.

Roe, A. (1957). Early determinants of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology, 4* (3), 212–217. DOI: 10.1037/h0045950.

Rössel, J. & Beckert-Zieglschmid, C. (2002). Die Reproduktion kulturellen Kapitals. *Zeitschrift für Soziologie, 31* (6), 497–513. DOI: 10.1515/zfsoz-2002-0603.

Sailer, B. & Tamesberger, D. (2013). NEET-Jugendliche und politische Partizipation. Der Beitrag der sozialräumlichen Jugendarbeit zur Steigerung der politischen Partizipation. *Zeitschrift für Sozialen Fortschritt, 2* (4), 168–182.

Salikutluk, Z. (2013). *Immigrants' Aspiration Paradox: Theoretical Explanations and Determinants of the Aspiration Gap between Native and Immigrant Students*. Arbeitspapiere – Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung: 150.

Salikutluk, Z. (2016). Why Do Immigrant Students Aim High? Explaining the Aspiration–Achievement Paradox of Immigrants in Germany. *European Sociological Review, 32* (5), 581–592. DOI: 10.1093/esr/jcw004.

Scherer, S. & Brüderl, J. (2010). Sequenzdatenanalyse. In C. Wolf & H. Best (Hrsg.), *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse* (Bd. 20, S. 1031–1051). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. DOI: 10.1007/978-3-531-92038-2_39.

Schindler, S. & Reimer, D. (2010). Primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft beim Übergang in die Hochschulbildung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 62* (4), 623–653. DOI: 10.1007/s11577-010-0119-9.

Schneider, H. & Franke, B. (2014). *Bildungsentscheidungen von Studienberechtigten: Studienberechtigte 2012 ein halbes Jahr vor und ein halbes Jahr nach Schulabschluss*. Forum Hochschule: 6. Zugriff am 25.07.2020. Verfügbar unter https://www.uni-heidelberg.de/md/journal/2014/06/fh201406_bildungsentscheid.pdf.

Schneider, H., Franke, B., Woisch, A. & Spangenberg, H. (2017). *Erwerb der Hochschulreife und nachschulische Übergänge von Studienberechtigten: Studienberechtigte 2015 ein halbes Jahr vor und ein halbes Jahr nach Schulabschluss*. Forum Hochschule: 4. Zugriff am 25.07.2020. Verfügbar unter https://d-nb.info/1143737733/34.

Schneider, J., Yeane, R. & Weinmann, M. (2014). *Diskriminierung am Ausbildungsmarkt: Ausmaß, Ursachen und Handlungsperspektiven:* Sachverständigenrat deutscher Stiftung für Migration und Integration. Zugriff am 17.04.2020. Verfügbar unter https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2014/03/SVR-FB_Diskriminierung-am-Ausbildungsmarkt.pdf.

Schneider, T. (2004). Der Einfluss des Einkommens der Eltern auf die Schulwahl. *Zeitschrift für Soziologie, 33* (6), 471–492. DOI: 10.1515/zfsoz-2004-0602.

Schoon, I. & Parsons, S. (2002). Teenage Aspirations for Future Careers and Occupational Outcomes. *Journal of Vocational Behavior, 60* (2), 262–288. DOI: 10.1006/jvbe.2001.1867.

Schuchart, C. (2013). Kein Abschluss ohne Abschluss? Durchlässigkeit und Vergleichbarkeit von Bildungswegen in der Sekundarstufe II. *Die Deutsche Schule, 105* (4), 345–363.

Schuette, C. T., Ponton, M. K. & Charlton, M. L. (2012). Middle School Children's Career Aspirations: Relationship to Adult Occupations and Gender. *The Career Development Quarterly, 60* (1), 36–46. DOI: 10.1002/j.2161–0045.2012.00004.x.

Schulenberg, J. E., Vondracek, F. W. & Crouter, A. C. (1984). The Influence of the Family on Vocational Development. *Journal of Marriage and the Family, 46* (1), 129–143. DOI: 10.2307/351871.

Schütte, K., Zimmermann, F. & Köller, O. (2017). The role of domain-specific ability self-concepts in the value students attach to school. *Learning and Individual Differences, 56*, 136–142. DOI: 10.1016/j.lindif.2016.10.003.

Scritchfield, S. A. & Picou, J. S. (1982). The Structure of Significant Other Influence on Status Aspirations: Black-White Variations. *Sociology of Education, 55* (1), 22–30. DOI: 10.2307/2112608.

Seeber, S. (2011). Einmündungschancen von Jugendlichen in eine berufliche Ausbildung: Zum Einfluss von Zertifikaten, Kompetenzen und sozioökonomischem Hintergrund. In M. Granato, D. Münk & R. Weiß (Hrsg.), *Migration als Chance. Der Beitrag der beruflichen Bildung* (S. 55–78). Bielefeld: Bertelsmann W. Verlag.

Seeber, S., Busse, R., Michaelis, C. & Baethge, M. (2019a). Migration in der beruflichen Bildung: Herausforderungen für die Integration von zugewanderten schutz- und asylsuchenden Jugendlichen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 22* (S1), 71–99. DOI: 10.1007/s11618-019-00890-4.

Seeber, S. & Michaelis, C. (2015). Zur Entwicklung des Schulberufssystems: eine Analyse im Kontext demografischer Veränderungen und arbeitsmarktbezogener Herausforderungen. *Recht der Jugend und des Bildungswesens, 63* (3), 271–290. DOI: 10.5771/0034-1312-2015-3-271.

Seeber, S., Wieck, M., Baethge-Kinsky, V., Boschke, V., Michaelis, C., Busse, R. et al. (2019b). *Ländermonitor berufliche Bildung 2019: Ein Vergleich der Bundesländer mit vertiefender Analyse zu Passungsproblemen im dualen System*. Bielefeld: wbv Media.

Seibert, H., Hupka-Brunner, S. & Imdorf, C. (2009). Wie Ausbildungssysteme Chancen verteilen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 61* (4), 595–620. DOI: 10.1007/s11577-009-0084-3.

Seifried, J. (2006). Selektionsmechanismen im beruflichen Bildungssystem – Chancenungleichheit als Prinzip? *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 102* (3), 360–379.

Sewell, W. H., Haller, A. O. & Ohlendorf, G. W. (1970). The Educational and Early Occupational Status Attainment Process: Replication and Revision. *American Sociological Review, 35* (6), 1014–1027. DOI: 10.2307/2093379.

Sewell, W. H., Haller, A. O. & Portes, A. (1969). The Educational and Early Occupational Attainment Process. *American Sociological Review, 34* (1), 82. DOI: 10.2307/2092789.

Sewell, W. H., Hauser, R. M., Springer, K. W. & Hauser, T. S. (2003). As we age: A review of the Wisconsin Longitudinal Study, 1957–2001. *Research in Social Stratification and Mobility, 20* (C), 3–111. DOI: 10.1016/S0276–5624(03)20001–9.

Seymer, A. (2015). Konstruktäquivalenz von sozialen Klassen im internationalen Vergleich. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie, 40* (3), 265–280. DOI: 10.1007/s11614-015-0172-8.

Shah, B., Dwyer, C. & Modood, T. (2010). Explaining Educational Achievement and Career Aspirations among Young British Pakistanis: Mobilizing 'Ethnic Capital'? *Sociology, 44* (6), 1109–1127. DOI: 10.1177/0038038510381606.

Siegert, M. & Roth, T. (2013). Söhne bevorzugt? Geschlechtsspezifische Unterschiede beim Gymnasialbesuch türkischstämmiger Schülerinnen und Schülern. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 65* (1), 49–72. DOI: 10.1007/s11577-013-0195-8.

Söhn, J. (2020). Why companies prefer applicants from non-immigrant families: investigating access to vocational training among low-qualified adolescents with an interlinked firm-applicant survey. *Empirical Research in Vocational Education and Training, 12* (1), 1–22. DOI: 10.1186/s40461-020-00090-z.

Solga, H. (2005). *Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft: Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive*. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich. DOI: 10.3224/93809407.

Solga, H. & Becker, R. (2012). Soziologische Bildungsforschung – eine kritische Bestandsaufnahme. In R. Becker & H. Solga (Hrsg.), *Soziologische Bildungsforschung* (Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie: Sonderheft 52, S. 7–43). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. DOI: 10.1007/978-3-658-00120-9_1.

Solga, H., Protsch, P., Ebner, C. & Brzinsky-Fay, C. (2014). *The German vocational education and training system:: Its institutional configuration, strengths, and challenges.* Zugriff am 29.08.2019. Verfügbar unter https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2014/i14-502.pdf.

Spence, M. (1973). Job Market Signaling. *The Quarterly Journal of Economics, 87* (3), 355. DOI: 10.2307/1882010.

Spence, M. (1978). Job Market Signaling, *Uncertainty in Economics* (S. 281–306). Elsevier. DOI: 10.1016/B978-0-12-214850-7.50025-5.

Stasio, V. Di (2017). 'Diversion or safety net?' Institutions and public opinion on vocational education and training. *Journal of European Social Policy, 27* (4), 360–372. DOI: 10.1177/0958928717719199.

Stegmann, M., Werner, J. & Müller, H. (2013). *Sequenzmusteranalyse: Einführung in Theorie und Praxis* (Sozialwissenschaftliche Forschungsmethoden, Band 5). München: Rainer Hampp.

Steinhauer, H. W. & Zinn, S. (2016). *NEPS Technical Report for Weighting: Weighting the Sample of Starting Cohort 4 of the National Educational Panel Study (Wave 1 to 6).* NEPS Survey Paper: 2. Zugriff am 29.04.2020. Verfügbar unter https://www.lifbi.de/Portals/0/Survey%20Papers/SP_II.pdf.

Stocké, V. (2007). Explaining Educational Decision and Effects of Families' Social Class Position: An Empirical Test of the Breen Goldthorpe Model of Educational Attainment. *European Sociological Review, 23* (4), 505–519. DOI: 10.1093/esr/jcm014.

Stocké, V. (2010a). Adaptivität oder Konformität? Die Bedeutung der Bezugsgruppe und der Leistungsrealität der Kinder für die Entwicklung elterlicher Bildungsaspirationen am Ende der Grundschulzeit. In J. Baumert, K. Maaz & U. Trautwein (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft 12, 2009. Aufl., S. 257–281). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. DOI: 10.1007/978-3-531-92216-4_11.

Stocké, V. (2010b). Der Beitrag der Theorie rationaler Entscheidung zur Erklärung von Bildungsungleichheit. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer* (Bd. 50, S. 73–94). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. DOI: 10.1007/978-3-531-92576-9_4.

Stocké, V. (2012). Das Rational-Choice Paradigma in der Bildungssoziologie. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (Bd. 50, S. 423–436). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. DOI: 10.1007/978-3-531-18944-4_26.

Stocké, V. (2013). Bildungsaspirationen, soziale Netzwerke und Rationalität. In R. Becker & A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte* (Bd. 50, S. 269–298). Wiesbaden: Springer Fachmedien. DOI: 10.1007/978-3-531-18985-7_10.

Stocké, V., Blossfeld, H.-P., Hoenig, K. & Sixt, M. (2011). 7 Social inequality and educational decisions in the life course. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 14* (S2), 103–119. DOI: 10.1007/s11618-011-0193-4.

Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior, 16* (3), 282–298. DOI: 10.1016/0001–8791(80)90056–1.

Teney, C., Devleeshouwer, P. & Hanquinet, L. (2013). Educational aspirations among ethnic minority youth in Brussels: Does the perception of ethnic discrimination in the labour market matter? A mixed-method approach. *Ethnicities, 13* (5), 584–606. DOI: 10.1177/1468796812472009.

Thomas, M. (2013). Die Rolle individueller und sozialer Parameter: Weitere Determinanten des Ausbildungsverlaufs und der Arbeitsmarktplatzierung. In M. Thomas (Hrsg.), *Mehrfachausbildungen: Wer sie macht und was sie bringen* (S. 79–103). Wiesbaden: Springer Fachmedien. DOI: 10.1007/978-3-658-03962-2_3.

Thurow, L. (1979). A job competition model. In M. J. Piore (Hrsg.), *Unemployment and Inflation* (S. 17–32). New York: M. E. Sharpe.

Tjaden, J. D. (2014). *Wünschen sich Jugendliche mit Migrationshintergrund seltener eine betriebliche Ausbildung?* Zugriff am 25.06.2020. Verfügbar unter https://www.uni-bamberg.de/fileadmin/bagss/Working_Paper_Series/BAGSS_Working_Paper_Series_Bildungswuensche_Tjaden.pdf.

Tjaden, J. D. (2016). *Migrants' Educational Choices – Evidence from Upper Secondary Education in Germany and Switzerland* (Dissertation). Bamberg, Department for Social and Economic Sciences. Zugriff am 02.03.2020. Verfügbar unter https://fis.uni-bamberg.de/bitstream/uniba/42068/1/TjadenDISSopussek_A3a.pdf.

Tjaden, J. D. (2017). Migrant Background and Access to Vocational Education in Germany: Self-Selection, Discrimination, or Both? *Zeitschrift für Soziologie, 46* (2), 343. DOI: 10.1515/zfsoz-2017-1007.

Tjaden, J. D. & Hunkler, C. (2017). The optimism trap: Migrants' educational choices in stratified education systems. *Social Science Research, 67,* 213–228. DOI: 10.1016/j.ssresearch.2017.04.004.

Tjaden, J. D. & Scharenberg, K. (2017). Ethnic choice effects at the transition into upper-secondary education in Switzerland. *Acta Sociologica, 60* (4), 309–324. DOI: 10.1177/0001699316679491.

Ulrich, J. G. (2013). Regionale Unterschiede in der Integrationsfähigkeit des dualen Berufsausbildungssystems. *WSI-Mitteilungen, 66* (1), 23–32. DOI: 10.5771/0342-300X-2013-1-23.

Ulrich, J. G. (Dionisius, R., Lissek, N. & Schier, F., Hrsg.). (2015). *Indikatoren zu den Verhältnissen auf dem Ausbildungsstellenmarkt.* Wissenschaftliche Diskussionspapiere des BIBB: 133. Zugriff am 02.08.2020. Verfügbar unter http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/6830.

Urban, D. & Mayerl, J. (2018). Mediator- und Moderatoreffekte. In D. Urban & J. Mayerl (Hrsg.), *Angewandte Regressionsanalyse: Theorie, Technik und Praxis* (S. 325–348). Wiesbaden: Springer Fachmedien. DOI: 10.1007/978-3-658-01915-0_6.

Vogel, S. de. (2017). Wie beeinflussen Geschlecht und Bildungsherkunft den Übergang in individuelle und strukturierte Promotionsformen? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 69* (3), 437–471. DOI: 10.1007/s11577-017-0485-7.

Watermann, R., Daniel, A. & Maaz, K. (2014). Primäre und sekundäre Disparitäten des Hochschulzugangs: Erklärungsmodelle, Datengrundlagen und Entwicklungen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 17* (S2), 233–261. DOI: 10.1007/s11618-013-0470-5.

Watson, M. & McMahon, M. (2005). Children's career development: A research review from a learning perspective. *Journal of Vocational Behavior, 67* (2), 119–132. DOI: 10.1016/j.jvb.2004.08.011.

Weinert, S. & Ebert, S. (2013). Spracherwerb im Vorschulalter. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16* (2), 303–332. DOI: 10.1007/s11618-013-0354-8.

Wendt, H. & Schwippert, K. (2017). Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund. In A. Hussmann, H. Wendt, W. Bos, A. Bremerich-Vos, D. Kasper, E.-M. Lankes et al. (Hrsg.), *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 219–234). Münster: Waxmann Verlag GmbH.

Werfhorst, H. G. van de & Heath, A. F. (2019). Selectivity of Migration and the Educational Disadvantages of Second-Generation Immigrants in Ten Host Societies. *European journal of population, 35* (2), 347–378. DOI: 10.1007/s10680-018-9484-2.

Werfhorst, H. G. van de & Hofstede, S. (2007). Cultural capital or relative risk aversion? Two mechanisms for educational inequality compared. *The British journal of sociology, 58* (3), 391–415. DOI: 10.1111/j.1468–4446.2007.00157.x.

Werfhorst, H. G. van de & van Tubergen, F. (2007). Ethnicity, schooling, and merit in the Netherlands. *Ethnicities, 7* (3), 416–444. DOI: 10.1177/1468796807080236.

Williams, T. H. (1972). Educational Aspirations: Longitudinal Evidence on Their Development in Canadian Youth. *Sociology of Education, 45* (2), 107. DOI: 10.2307/2112004.

Winkler, O. (2017). *Aufstiege und Abstiege im Bildungsverlauf.* Wiesbaden: Springer Fachmedien. DOI: 10.1007/978-3-658-15726-5.

Woelfel, J. & Haller, A. O. (1971). Significant Others, The Self-Reflexive Act and the Attitude Formation Process. *American Sociological Review, 36* (1), 74. DOI: 10.2307/2093508.

Wohlkinger, F., Ditton, H., Maurice, J. von, Haugwitz, M. & Blossfeld, H.-P. (2011). Motivational concepts and personality aspects across the life course. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 14* (S2), 155–168. DOI: 10.1007/s11618-011-0184-5.

Wolf, C. & Best, H. (2010). Lineare Regressionsanalyse. In C. Wolf & H. Best (Hrsg.), *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse* (S. 607–638). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. DOI: 10.1007/978-3-531-92038-2_24.

Wolter, S. C. & Zumbühl, M. (2017). *The Native-Migrant Gap in the Progression into and through Upper-Secondary Education.* IZA Discsussion Papers. Zugriff am 04.08.2020. Verfügbar unter http://hdl.handle.net/10419/177021.

Zimmermann, B. & Seiler, S. (2019). The Relationship between Educational Pathways and Occupational Outcomes at the Intersection of Gender and Social Origin. *Social Inclusion, 7* (3), 79–94. DOI: 10.17645/si.v7i3.2035.

Zimmermann, E. & Skrobanek, J. (2015). „Glaube an dich, dann schaffst du es auch?!“ – Die Rolle der allgemeinen Selbstwirksamkeitsüberzeugung im Ausbildungsübergang. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 18* (2), 351–374. DOI: 10.1007/s11618-015-0616-8.

Zimmermann, T. (2018). Die Bedeutung signifikanter Anderer für eine Erklärung sozial differenzierter Bildungsaspirationen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 21* (2), 339–360. DOI: 10.1007/s11618-017-0781-z.

Zimmermann, T. (2019). Social Influence or Rational Choice? Two Models and Their Contribution to Explaining Class Differentials in Student Educational Aspirations. *European Sociological Review, 43,* 1–17. DOI: 10.1093/esr/jcz054.

Abbildungsverzeichnis

Tabellenverzeichnis

Anhang

Der Anhang zur Publikation steht als separate Datei unter

www.wbv.de/artikel/6004818-Anhang

zur Verfügung.

Der DOI lautet: 10.3278/6004818-Anhang.

Autor

Dr. **Robin Busse** (geb. 1990) ist seit 2016 wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung der Universität Göttingen. Seine Forschungsschwerpunkte liegen u. a. auf der Untersuchung von Übergangsverläufen am Ende der Sekundarstufe I, sozialen und migrationsbezogenen Ungleichheiten im Ausbildungszugang und nicht-monetären Erträgen beruflicher Aus- und Weiterbildung. Er war beteiligt am „Ländermonitor berufliche Bildung 2015, 2017 und 2019", an der „Nationalen Bildungsberichterstattung 2020" und am Forschungsprojekt „Nicht-monetäre Erträge der Weiterbildung: zivilgesellschaftliche Partizipation (NEWz)".

Berufsbildung, Arbeit und Innovation

↗ wbv.de/bai

Die Reihe Berufsbildung, Arbeit und Innovation bietet ein Forum für die grundlagen- und anwendungsorientierte Berufsbildungsforschung. Sie leistet einen Beitrag für den wissenschaftlichen Diskurs über Innovationspotenziale der beruflichen Bildung.

Angesprochen wird ein Fachpublikum aus Hochschulen und Forschungseinrichtungen sowie aus schulischen und betrieblichen Politik- und Praxisfeldern.

Die Reihe ist in zwei Schwerpunkte gegliedert:

- Berufsbildung, Arbeit und Innovation (Hauptreihe)
- Dissertationen/Habilitationen (Unterreihe)

Alle Titel der Reihe sind als Druckausgabe und E-Book erhältlich.

Die Reihe Berufsbildung, Arbeit und Innovation wird herausgegeben von Prof.in Marianne Friese (Gießen), Prof. Klaus Jenewein (Magdeburg), Prof.in Susan Seeber (Göttingen) und Prof. Georg Spöttl (Bremen).





wbv Media GmbH & Co. KG · Bielefeld
Geschäftsbereich wbv Publikation
Telefon 0521 91101-0 · E-Mail service@wbv.de · Website wbv.de



Wem gelingt am Ende der allgemeinbildenden Sekundarstufe I ein nahtloser Übergang in eine vollqualifizierende Berufsausbildung, und wer beschreitet anderweitige (Bildungs-)Wege?
Anhand der Startkohorte 4 des Nationalen Bildungspanels (NEPS) werden Übergangsmuster von Schulentlassenen der Sekundarstufe I im Längsschnitt analysiert sowie die theoretischen Entstehungsmechanismen sozialer und migrationsbezogener Bildungsungleichheiten empirisch geprüft.

Die Reihe **Berufsbildung, Arbeit und Innovation** bietet ein Forum für die grundlagen- und anwendungsorientierte Berufsbildungsforschung. Sie leistet einen Beitrag für den wissenschaftlichen Diskurs über Innovationspotenziale der beruflichen Bildung.

Die Reihe wird herausgegeben von Prof.in Marianne Friese (Justus-Liebig-Universität Gießen), Prof. Klaus Jenewein (Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg), Prof.in Susan Seeber (Georg-August-Universität Göttingen) und Prof. Georg Spöttl (Universität Bremen).

Herr Dr. Robin Busse ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung der Universität Göttingen. Seine Forschungsschwerpunkte liegen u.a. auf der Untersuchung von Übergangsverläufen am Ende der Sekundarstufe I, sozialen und migrationsbezogenen Ungleichheiten im Ausbildungszugang und nicht-monetären Erträgen beruflicher Aus- und Weiterbildung.



ISBN: 978-3-7639-6133-7

wbv Publikation

wbv.de/bai